

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**Vzájemná komunikace žáků 1. stupně základní
školy v době karantény**

Diplomová práce

Anna Rejmanová

Olomouc 2022

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Plevová, Ph. D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 20.4.2022

.....

Anna Rejmanová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla především poděkovat doc. PhDr. Ireně Plevové, PhD., za odborné vedení, cenné připomínky a rady při zpracování této práce. Dále děkuji Základní škole a především dětem za možnost provedení výzkumného šetření. Také děkuji své rodině za podporu během psaní této práce, ale i během celého studia.

Obsah

Úvod	7
1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	9
1.1 Tělesný a psychomotorický vývoj	9
1.2 Kognitivní vývoj a vývoj řeči	10
1.3 Citový vývoj a socializace	13
1.3.1 Citový vývoj.....	13
1.3.2 Socializace	14
2 Komunikace	16
2.1 Vymezení pojmu komunikace	16
2.1.1 Základní struktura komunikace.....	17
2.1.2 Funkce a cíle komunikace.....	17
2.2 Druhy komunikace.....	18
2.2.1 Verbální komunikace a řeč	18
2.2.2 Neverbální komunikace	19
2.2.3 Přímá a nepřímá sociální komunikace	20
2.3 Komunikace a interakce dětí v době pandemie COVID-19	22
2.3.1 Interakce žáků 1. stupně v době karantény	22
2.3.2 Komunikace žáků 1. stupně v době karantény.....	23
3 Dětská kresba	25
3.1 Historie a vývoj dětské kresby.....	26
3.1.1 Historie dětské kresby	26
3.1.2 Vývoj kresby z ontogenetického hlediska	26
3.2 Dětská kresba jako komunikační nástroj	28
3.3 Dětská kresba ve výzkumech o pandemii COVID 19	30
3.3.1 Studie zkoumající oblasti starostí u dětí a jejich vyjádření prostřednictvím kreseb během pandemie COVID-19 v březnu 2020.....	30

3.3.2	Jak děti vnímají COVID-19? Dětské kresby a postřehy rodičů.....	32
3.3.3	Psychologická reakce dětí na domácí karanténu během COVID 19.	34
4	Výzkumná část	38
4.1	Cíle výzkumu a výzkumné otázky	38
4.2	Výzkumný vzorek	39
4.3	Proces sběru dat	39
4.4	Výzkumné metody	40
4.4.1	Polostrukturovaný rozhovor.....	40
4.4.2	Kresba	41
4.5	Etika výzkumu	42
4.6	Analýza dat	42
5	Výsledky výzkumného šetření	44
5.1	Charakteristika vzájemné komunikace žáků v době karantény	44
5.1.1	Nástroje pro komunikaci	44
5.1.2	Témata v komunikaci dětí.....	47
5.1.3	Vnímání vzájemné komunikace v době karantény	50
5.2	Znázornění sociální interakce mezi žáky v době karantény prostřednictvím dětské kresby	53
5.2.1	Kresebné kazuistiky	53
5.2.2	Obsahové vyjádření v kresbách	69
5.2.3	Symbyly v kresbách	73
5.2.4	Barevné ladění v kresbách	75
6	Diskuze výsledků	77
7	Závěr.....	81
8	Seznam použité literatury	82
9	Seznam grafů.....	86
10	Seznam obrázků	87

11 Seznam tabulek	88
12 Seznam příloh.....	89

Úvod

Literatura uvádí, že mladší školní věk je především obdobím sociálních kontaktů a kamarádských vztahů (Petrová, 2008). Březen roku 2020 toto tvrzení ale znenadání změnil. Ze dne na den jsme se díky viru COVID-19 a následné karantény uzavřeli do svých domovů. Sociální život nás všech se zpomalil, nebo se na nějaký čas úplně utlumil. Pro děti znamenala karanténa snad změnu největší, protože zavřela místo, které je pro ně studnicí sociálních vztahů a vazeb – školu.

Tato diplomová práce se zabývá vzájemnou komunikací žáků 1. stupně základních škol. Snaží se zjistit, zda žáci 1. stupně základních škol měli nějaké osobní nebo zprostředkované kontakty se svými vrstevníky. Dále se snaží dětským pohledem nahlédnout na vnímání situací v období pandemie a karantény.

Diplomová práce se skládá z dvou částí - teoretické a empirické. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. Jejím cílem je podat ucelené informace o mladším školním věku, komunikaci a dětské kresbě.

V první kapitole diplomové práce se seznámíme s vývojovým obdobím mladšího školního věku. Popíšeme si tělesný a psychomotorický vývoj, kognitivní vývoj a vývoj řeči. Také se seznámíme s citovým vývojem a socializací mladšího školáka.

Druhá kapitola se zaměřuje na téma komunikace. V této kapitole si tento pojem definujeme. Představíme si funkce a cíle komunikace, seznámíme se s druhy komunikace. V poslední části této kapitoly se zaměříme na sociální interakci a komunikaci dětí v době pandemie COVID-19.

Poslední kapitola teoretické části nám přináší poznatky o dětské kresbě, která je jedním z výzkumných nástrojů v části empirické. V úvodu si vymezíme pojem dětská kresba. Následně nastíníme její historický vývoj a také vývoj kresby z ontogenetického hlediska. Poslední část této kapitoly se zaměřuje na zahraniční výzkumy spojené s dětskou kresbou a pandemií COVID-19.

Hlavním cílem diplomové práce a empirické části je zjistit, jak spolu vzájemně komunikovali žáci 1. stupně v době karantény. Empirická část je rozdělena do tří kapitol.

V první kapitole empirické části se seznámíme s metodologií výzkumu. Definujeme si hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu. Dále si položíme výzkumné otázky a popíšeme výzkumné metody. Pro dosažení cílů jsme zvolili metody kvalitativního výzkumu. Jsou jimi

polostrukturovaný rozhovor a dětská kresba. Rozhovor je analyzován pomocí otevřeného kódování a kresby jsou vyjádřené v kresebných kazuistikách.

Další, sedmá kapitola nám již přináší výsledky výzkumného šetření. Tato kapitola je dále rozdělena na dvě podkapitoly, které nám odpovídají na stanovené výzkumné otázky.

V poslední, osmé kapitole interpretujeme a dáváme do souvislostí získané výsledky z výzkumného šetření.

Tato diplomová práce se snaží nahlédnout dětskýma očima na vnímání situace ohledně pandemie COVID-19, detailněji na komunikaci a sociální vztahy mezi vrstevníky.

1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Diplomová práce se zaměřuje na děti mladšího školního věku. V první kapitole se tedy seznámíme s charakteristikou této vývojové fáze.

Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) stanovují jako počátek tohoto vývojového období šest až sedm let, kdy dítě nastupuje do školy. Jako konec období mladšího školního věku označují jedenáct až dvanáct let, kdy se u dětí začínají objevovat první známky nástupu puberty.

Autorka Thorová (2015) rozděluje mladší školní věk na *rané střední dětství* od šesti do devíti let a *pozdní střední dětství*, nebo také *prepubescenci*, které trvá od deseti do dvanácti let.

Jiné vymezení můžeme nalézt u Vágnerové (2012). Ta rozděluje toto vývojové období na *raný školní věk* od šesti do devíti let věku dítěte. *Střední školní věk*, který nastupuje v devíti letech, následuje *starší školní věk*. Ten je ukončen v patnácti letech, kdy dítě opouští základní školu.

Období mladšího školního věku je charakterizováno jako jedno z nejstabilnějších vývojových období v dětském vývoji. Psychoanalýza označila toto období jako období latence, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je poměrně v klidu až do začátku dospívání (Petrová, 2008).

1.1 Tělesný a psychomotorický vývoj

Tělesný růst mladšího školáka postupuje vyrovnaně a je plynulý (Langmeier a Krejčířová, 2006). Zrychlený růst můžeme zpozorovat po vstupu do školy, tedy na začátku tohoto vývojového období. Tělo dítěte již nemá svoji typickou zakulacenost. Také se mění proporcionalita hlavy a končetin vůči tělu. V tomto období je již patrný rozdíl mezi dívčím a chlapeckým tělem. Stále se ještě nezačaly vyvíjet sekundární pohlavní znaky, ale dívky mívají širší pánev, chlapci ramena a hrudník (Thorová, 2015). Kolem osmého roku se růst a přibývání hmotnosti zpomaluje (Petrová, 2008).

Významně se zdokonaluje hrubá a jemná motorika. Roste svalová síla, pohyby jsou rychlejší. Výrazně se zlepšuje koordinace všech pohybů těla. Děti jsou v tomto věku více obratné. Zvyšuje se zájem o pohybové hry, kde děti mohou uplatnit obratnost, sílu a vytrvalost (Langmeier a Krejčířová, 2006). Děti v tomto období spíše zdokonalují

dovednosti, kterým se naučily dříve. Jsou to aktivity jako skok přes švihadlo, jízda na kole, hod míčem (Říčan, 2006).

Děti rozvíjejí jemnou motoriku zejména činnostmi ve škole. Patří mezi ně psaní, výtvarné a pracovní činnosti (Thorová, 2015).

1.2 Kognitivní vývoj a vývoj řeči

Vnímání

Vnímání označujeme jako složitý psychologický děj, ve kterém jsou zúčastněny všechny složky osobnosti. Například jeho postoje, očekávání, dřívější zkušenosti, zájmy a dosud rozvinuté schopnosti (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Vstupem do školy se prohlubuje vnímání všech analyzátorů. Jejich činnost je přesnější a dokonalejší (Trpišovská, 1998). Nejvíce zřetelné pokroky jsou u zrakového a sluchového vnímání (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Vnímání mladšího dítěte se mění z náhodného do cílevědomého procesu. Dítě se snaží poznávat podstatu věcí a předmětů, zajímají ho také jejich vlastnosti. Dítě objevuje souvislosti mezi jednotlivými věcmi a předměty (Pugnerová, 2019). Mladšího školáka zajímá jak a proč určitá věc funguje. Dítě tedy přechází od konkrétního myšlení k všeobecnějšímu. Kolem desátého až jedenáctého roku je vnímání přibližně stejné jako u dospělého člověka. Dítěti ale na rozdíl od dospělého chybí zkušenosti pro zařazování informací a hůře vyvozuje souvislosti (Petrová, 2008).

Mladší žák se během období stává dobrým a kritickým pozorovatelem. Dítě je pečlivé, vytrvalejší a má potřebu všechny věci pečlivě prozkoumat (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Pozornost

Pozornost hraje v tomto věkovém úseku velkou roli. Závisí na ní kolik si žák zapamatuje a významně ovlivňuje kvalitu pamatovaného. Od toho se pak odvíjí úspěch či neúspěch ve školní práci (Petrová, 2008).

Žákovi už nestačí pouze bezděčná pozornost, ale musí se úmyslně soustředit na zadané úkoly. Musíme počítat s tím, že žák mladšího školního věku udrží pozornost u jedné činnosti obvykle 5-10 minut. Doporučuje se tedy často střídat různé druhy pracovních činností (Trpišovská, 1998).

Paměť

Při vstupu do školy a na počátku tohoto vývojového období převažuje paměť neúmyslná a mechanická. Je úzce spojena s vnímáním, proto je velmi důležité názorné vyučování. K zapamatování nových informací a poznatků potřebuje dítě pomoc dospělého. V průběhu vývojového období se však paměť rychle zdokonaluje (Petrová, 2008).

Souvisí s tím i vývoj řeči, kdy dítě má větší slovní zásobu a ta se dále významně rozvíjí. Stabilizuje se jak dlouhodobá, tak i krátkodobá paměť. Na konci mladšího školního věku dokáže dítě lépe reprodukovat naučenou látku, než tomu bylo na začátku vývojového období. Dítě v mladším školním věku začíná využívat některé paměťové strategie. Nejčastější je strategie opakování, tu začíná využívat přibližně ve věku šesti až sedmi let. S přibývajícím věkem paměťových strategií přibývá (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Představitost

Představy dítěte v tomto věku jsou velmi živé a konkrétní. Velký vliv na to, jaké má dítě představy je podnětnost prostředí, ve kterém žije. Představy nahrazují žákovi pojmy, proto se stávají důležitou součástí jeho života. Představy jsou z větší části ovlivněny fantazií (Trpišovská, 1998).

Během vývojového období ztrácí představy svou bezprostřednost. Je to ovlivněno školní prací, kde se rozvíjí úmyslná a záměrná představitost (Petrová, 2008). Čtení a hra jsou pro dítě aktivity, díky kterým se vrací do světa představ (Pugnerová, 2019).

Fantazie

Fantazie hraje důležitou roli v tvořivosti mladšího školáka. Fantazie by neměla být potlačována, protože je velmi zásadní složkou tvořivosti, která je pro mladšího školáka velmi podstatnou součástí života. Zároveň je třeba fantazii trochu usměrňovat, aby školáka příliš nevzdalovala od reality a aby využil její dobré stránky do svého života (Trpišovská, 1998).

Myšlení

Dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje, řadíme toto vývojové období do fáze konkrétních logických operací. Dochází ke kvalitativní proměně dětského uvažování. Dle Piageta toto období trvá od sedmi do jedenácti let. Myšlení se stává flexibilnějším a dítě začíná uvažovat logicky o konkrétních fyzických objektech. Logické myšlení se opírá o induktivní charakter – od konkrétní zkušenosti k obecnému závěru (Piaget, 1970/1973 in Thorová, 2015). Dítě v mladším školním věku dokáže uvažovat o věci, která není zrovna přítomna. Pro vybavení

mu stačí vlastní minulá zkušenost s určitou věcí. Mladší školáci preferují takové poznání, kde si sami můžou ověřit různá tvrzení (Vágnerová, 2012).

Významné charakteristiky konkrétního logického myšlení jsou schopnost *decentrace*, *konzervace a reverzibility* (Vágnerová, 2012). Autorka Thorová (2015) řadí mezi další významné charakteristiky myšlení také schopnost *klasifikace*, *seriality* a *tranzitivní inference*.

Decentrace je schopnost posuzovat konkrétní věc z více hledisek. Dítě už na věc nenahlíží pouze z jednoho úhlu. Posoudí věc z více hledisek a na základě posouzení dojde k určitému závěru (Thorová, 2015).

Schopnost *konzervace* je uvědomění si stálosti vlastností určitých objektů. Objekty mají určité vlastnosti, které si ponechávají po celou dobu, i když změní svůj vzhled (Thorová, 2015).

Reverzibilita neboli *vrátnost* je porozumění vratnosti různých proměn. Mladší žáci chápou, že když něco uděláme, situace se změní. Také si uvědomují možnost vrátit věc zpět do původního stavu. Dítě už změnu nechápe pouze jako definitivní a nevratnou. Dítě také dokáže sledovat vlastní myšlenky a v duchu se vracet na začátek řešení problému (Vágnerová, 2012).

Schopnost *klasifikace* je dovednost řadit předměty do tříd a podtříd na základě jejich vlastností, nebo podle kritérií určitého vzoru. Tato dovednost umožňuje člověku strukturovat informace (Thorová, 2015).

Serialita znamená schopnost řazení a chápání logické souvislosti. Dítě je schopno seřadit předměty podle určité souvislosti. Například podle časové posloupnosti, od největšího k nejmenšímu, nebo je schopno nakreslit postup nějaké činnosti (Thorová, 2015).

Schopnost *tranzitivní informace* je schopnost logicky porovnat dva prvky skrze porovnání s třetím prvkem (Thorová, 2015).

Řeč

Důležitým vývojem v tomto období prochází řeč. Správné ovládnutí řeči je důležitým předpokladem pro další rozvoj žákovi osobnosti. V tomto vývojovém období výrazně roste slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí. Vlivem formálního učení také dochází k osvojení gramatických pravidel. Počet slov, které dítě aktivně užívá, nebo jim alespoň rozumí, od počátku školní docházky souvisle stoupá. Sedmileté děti znají průměrně 18 633 slov a děti jedenáctileté znají průměrně 26 468 slov. Další růst slovní zásoby už je zpravidla pomalejší (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Je důležité si uvědomit, že při vstupu do školy jsou mezi dětmi velmi velké individuální rozdíly ve slovní zásobě, výslovnosti a skladbě řeči. Pro děti je velmi těžké osvojit si na začátku

školní docházky čtení a psaní. Tyto činnosti vyžadují souhru funkcí analyzátorů, sluchového, zrakového a kinetického a jsou podmíněny kvalitou smyslové analýzy a syntézy, které souvisí se složitými neuropsychickými procesy (Petrová, 2008).

Trpišovská (1998) uvádí, že řeč je nevyhnutelnou podmínkou pro vývoj abstraktního myšlení. Ve škole se kvantitativně obohacuje slovní zásoba. Zároveň se obohacuje také kvalitativně, protože se zpřesňuje obsah pojmů.

I když se slovní zásoba a komunikace dítěte značně rozvíjí, stále má potíže přesně vyjádřit to, co má na srdci a není schopné přesně popisovat události, které se přihodily. Žák zatím nedokáže třídít informace na důležité a povrchní informace (Thorová, 2015).

1.3 Citový vývoj a socializace

1.3.1 Citový vývoj

Mladší školní věk je z hlediska citového vývoje stabilní oproti předchozí vývojové etapě předškolního věku. Dítě již dokáže své pocity usměrňovat a vědomě kontrolovat (Pugnerová, 2019). V citových projevech je typický ústup lability a impulzivity (Langmeier a Krejčířová, 2006). Pro svoji vyrovnanost a harmonii je toto období též nazýváno „*zlatým věkem dětství*“ (Matějček in Pugnerová, 2019).

Mladší školák již chápe vyšší city - estetické, mravní a intelektuální. Z estetického hlediska se nejvíce rozvíjí pojem krásna. Hodnocení krásna je v tomto věku ještě hodně subjektivní. Stabilnější normy estetického cítění jsou osvojeny až v pozdějším věku. Vysoký podíl na vytváření vyšších citů oblasti morálky má škola. Podílí se na ní činnosti jako plnění úkolů, smysl pro odpovědnost, dodržování norem skupinového života (Trpišovská, 1998).

Dochází k propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování. Děti si emoční prožitky vykládají logičtějším způsobem. Proto tedy mladší školáci lépe rozumí svým pocitům, chápou je a dokážou je přesněji interpretovat. Také se zlepšuje schopnost rozpoznat a chápat emoce u druhých lidí a mluvit o nich. Emoce mladšího školáka často souvisejí se vztahy s jinými lidmi. Vztahy s nimi mohou dětem sloužit jako emoční opora, nebo naopak jako zdroj strachu a nejistoty. Sdílení emocí se svými vrstevníky je pro žáky jednodušší než sdílení s dospělými. Vrstevníci jsou na stejné vývojové úrovni a mají podobné zážitky, které stejně chápou a interpretují (Vágnerová, 2012).

1.3.2 Socializace

„Období mladšího školáka je obdobím extraverze, kolektivního života a vztahů“ (Petrová, 2008, s. 98).

Vstup do školy je pro dítě z hlediska socializace velkým životním mezníkem. Samotný vstup do školy je spojen se společenským slavnostním rituálem prvního dne. Dítě si uvědomuje, že se něco v jeho životě mění a on se tak stává školákem. Pro vstup do školy je velmi důležitá emocionální vyrovnanost (Vágnerová, 2012). Dítě vstupem do školy získá nové společenské postavení a rozšiřuje si své sociální dovednosti a zkušenosti. Postupně se odpoutává od rodiny, avšak rodinné vazby jsou základem citové jistoty dítěte (Petrová, 2008). Pro dítě vstup do školy zároveň znamená podřízení se instituci, která reprezentuje normy a hodnoty, podle kterých by se měl chovat a stanovují určitá obecná pravidla. Škola je tedy další významnou institucí, která umožňuje rozvoj sociálních kompetencí a způsobů chování. Dítě zde zažije své první neúspěchy, které se učí zvládnout (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) uvádí, že potřeba kontaktu s vrstevníky a přijetí vrstevnickou skupinou je jednou z nejvýznamnějších potřeb dětí mladšího školního věku. Středobodem dětí mladšího školního věku je ale stále jejich rodina. Ta představuje pro dítě emoční a sociální zázemí (Thorová, 2015).

Vrstevnická skupina má významný socializační vliv. Ve skupině spolužáků se dítě učí porozumění různým názorům, přáním a potřebám druhých lidí. Dětská skupina poskytuje jedincům příležitosti pro četnější a rozmanitější interakce (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Interakce s vrstevníky je v tomto období postupná. Po vstupu do školy se dítě zajímá spíše o svoji osobnost, své zájmy a potřeby. Postupem času však začíná více vnímat své vrstevníky. Snaží se navazovat přátelství, a sžívat se s rolí a postavením ve skupině (Petrová, 2008).

Bližší vztahy si většinou sedmileté děti vytvářejí se svým spolusedícím v lavici, nebo s tím, kdo má společnou cestu do školy (Říčan, 2006). Až kolem desátého roku života se vytvářejí trvalejší přátelství založené na osobnostních vlastnostech (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Převažuje kamarádství stejného pohlaví a zároveň můžeme pozorovat společné rysy osobnosti. V tomto období jsou většinou kamarádké vztahy nestálé. V průběhu fáze socializace je snaha o formálnější organizaci skupiny a vznikají první skupinové identity. Děti si vytvářejí různé spolky. Mají různá tajemství. Jejich skupina má většinou svá pravidla, znak,

pravidla chování, definici aktivit pro vstup do skupiny (Thorová, 2015). Ve skupinách se postupně vytváří určitá struktura. Některé děti, například pro svou fyzickou sílu, obratnost, nebo i pro osobní vlastnosti, zaujímají vysoké postavení. Naopak děti menšího věku, slabé, plaché nebo úzkostné jsou často na konci pomyslné struktury (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V průběhu středního dětství dítě začíná mít potřebu trávit více času se svými vrstevníky. Mezi oblíbené aktivity patří skupinové hry a hry na rozvoj spolupráce. Pro dítě je důležitá zpětná vazba od svých vrstevníků a ta významně formuje vlastní sebepojetí (Thorová, 2015).

Můžeme sledovat rozdíly mezi skupinami složené z chlapců a z dívek. V období mladšího školního věku jsou si tyto skupiny velmi vzdáleny (Petrová, 2008).

Chlapecké skupiny

Vnitřní uspořádání skupiny chlapců je většinou podle sociálního postavení jednotlivých členů. Vliv mají také dovednosti či věk. Skupina chlapců má hierarchické uspořádání. Většinou je zde jeden vůdce, který prosazuje své myšlenky a nápady. Ostatní z party se podřizují. Nově přichodící člen do party může změnit sociální postavení jednotlivých členů party. Chlapci se potřebují porovnávat v dovednostech, měří fyzickou sílu, šikovnost. Často se ztotožňují s filmovým nebo knižním hrdinou, kterého chlapci napodobují. V případě her dávají přednost hrám skupinovým, soutěžním. Konflikty ve většině případů řeší pomocí fyzické síly nebo výhružkami (Pugnerová, 2019).

Dívčí skupiny

Na rozdíl od chlapců, dívky netvoří větší skupiny, ale sdružují se ve dvojicích nebo trojicích. Postavení jednotlivých členů této skupiny není tolik zřetelné, jak je tomu u chlapeckých skupin. Dívky se snaží být si rovny a tím vytěsňují možné konflikty. Pokud nějaký konflikt nastane, dívky ho řeší nejčastěji pomluvou, žalováním, intrikováním nebo přesvědčováním. Pokud se do skupiny dívek dostane nový člen, tyto tendence ještě stoupají. U dívek v tomto věku nalezneme termín nejlepší kamarádky. Ty spolu tráví nejvíce času, svěřují si své pocity, hodnotí, sdělují si nápady. Pokud však má jedna z nich odlišný názor a na něčem se neshodnou, může lehce dojít až k ukončení kamarádství (Pugnerová, 2019).

2 Komunikace

Diplomová práce se zabývá komunikací v době pandemie COVID-19 mezi dětmi mladšího školního věku. Proto si v následující kapitole a podkapitolách tento pojem a její druhy vymezíme. Dále se seznámíme s výzkumy, které přibližují oblast komunikace a interakce během pandemie COVID-19.

2.1 Vymezení pojmu komunikace

Slovo komunikace vychází z latinského *communicare* a znamená *communem reddere* – učinit společným. (Křivohlavý a Mareš, 1995).

V následující kapitole se budeme blíže zabývat sociální komunikací, kterou Hartl a Hartlová (2015, s. 266) definují následovně. „*Je to speciální forma sociálních styků, které nespočívá v pouhém přenosu informací, ale předpokládá porozumění. Lze ji považovat za dílčí případ interakce. Skládá se: a) z osoby, jež sděluje – komunikátor, b) z osoby přijímající sdělení – komunikant, c) z vlastního sdělení – komuniké.*“

Základem sociální komunikace je komunikace meziosobní. Tedy že člověk sděluje něco o něčem jinému člověku (Šimíčková - Čížková, 2004). Jedná se o sdělování a přijímání informací v sociálních vztazích lidí. Komunikace je základní složkou mezilidské interakce. Každá interakce zahrnuje nějakou formu komunikace, ale ne každá komunikace je formou přímé interakce (Nakonečný, 2009). Například komunikace může probíhat na dálku, zde je vzájemná interakce minimální. Komunikace se může týkat věcí časově i prostorově vzdálených nebo neexistujících (Šimíčková - Čížková, 2004).

Sociální komunikaci můžeme také vymezit jako proces předávání informací od člověka k člověku, jehož prostřednictvím je možné sociální jednání. V kontextu sociální komunikace tedy komunikovat znamená navzájem si sdělovat, spolupodílet se na něčem společném, spoluúčastnit se. Prvořadé je tedy spojení, dorozumění, vzájemné sdělování, ne pouze pouhý přenos informací (Bednaříková, 2006).

Čáp a Mareš (2007) uvádějí, že sociální komunikace je důležitou součástí osobních vztahů. Sociální komunikace zahrnuje výměnu informací, ale také emocí, hodnocení a motivů k činnosti. Prostřednictvím komunikace dáváme druhému najevo co se nám líbí a co naopak ne. Autoři také dodávají, že pro zdravý vývoj osobnosti je důležitá autentičnost komunikace.

Tedy aby se vnější projev shodoval s vnitřním stavem komunikujícího, s jeho názory a emocemi.

2.1.1 Základní struktura komunikace

Proces komunikace má obvykle charakter rozhovoru. Jeden člověk sděluje něco jinému člověku. Sdělovací musí své sdělení vyjádřit tak, aby mu jeho příjemce porozuměl a zároveň sdělení pochopil stejným způsobem. Je důležité vyjádření zpětné vazby od příjemce sdělení, tedy potvrzení přijetí zprávy a jejímu porozumění (Vágnerová, 2004).

Základní struktura komunikace je tvořena třemi činiteli (Nakonečný, 2009):

1. komunikátor - osoba sdělující.
2. komunikant - osoba přijímající sdělení.
3. komuniké – obsah sdělení.

V mezilidské komunikaci se střídá role komunikátora a komunikanta. Komuniké je činitelem procesu. Komunikátor nejprve kóduje své sdělení. Příkladem může být mluvení ve verbálních znacích. Tím vyjadřuje určitý obsah (komuniké), a ke komunikaci se používá určité médium. Například komunikátor mluví přímo ke komunikantovi nebo mu telefonuje. Komunikant následně dekóduje přijaté sdělení. Toto sdělení komunikátor i komunikant interpretují jako význam použitých znaků (Nakonečný, 2009).

2.1.2 Funkce a cíle komunikace

Veškerá komunikace má svůj smysl a účel. Každá komunikační interakce plní zpravidla jednu či více funkcí. Funkcí, ale také i dopadem na příjemce dostává komunikace svůj smysl (Vybíral, 2009).

Každý komunikační proces je podnícen motivací. Vždy totiž komunikujeme s určitým záměrem za dosažením určitého cíle (Konečná, 2009). Motivace ke komunikaci vychází z různých potřeb. Komunikace umožňuje uspokojit potřebu orientace, potřebu sociálního kontaktu, sebepotvrzení, nebo prostřednictvím komunikace člověk potvrzuje svou konformitu k sociálním požadavkům (Vágnerová, 2004).

Funkce komunikace

Vybíral (2009), definoval sedm funkcí komunikace:

- 1) *Informativní funkce*, jejíž účelem je předat sdělení, doplnit jiné sdělení či oznámit, nebo prohlásit určitou informaci.
- 2) *Instrukční funkce* plní svou funkci, tak že navádí, učí, zasvěcuje, podává instrukce.

- 3) *Persuazivní funkce*, neboli přesvědčovací. Jejím cílem je, aby příjemce změnil svůj názor. Dalším cílem může být získat někoho na svou stranu, zmanipulovat ho nebo ovlivnit.
- 4) *Vyjednávací funkce* řeší a vyjednává, následně se dospívá k dohodě.
- 5) *Funkce zábavní* má za úkol rozveselit a rozptýlit sebe nebo druhou osobu.
- 6) *Kontaktní funkce*. Jejím cílem je setkat se s někým a užít si jeho blízkosti. Důležitým cílem této funkce je sebezpotvrzení. Je to pocit, že pro někoho má cenu se mnou mluvit.
- 7) *Sebe – prezenční funkce*. Cílem je prezentovat se, vyvolat dojem, zalíbit se.

Cíle komunikace

Rubin, Rubin a Piele in Konečná (2009), vymezili pět cílů komunikace.

- 1) *Učit se*, neboli získávat informace o světě, o druhých, i sobě samém.
- 2) *Spojovat*. Tím rozumíme vytvářet nové vztahy s druhými lidmi, reagovat na sebe navzájem.
- 3) *Pomáhat*, neboli naslouchat druhým a následně jim nabídnout určitá řešení
- 4) *Ovlivňovat*. Především posilovat, měnit postoje nebo chování druhých.
- 5) *Hrát si*, prožívat pozitivně určitý okamžik a těšit se z něho.

Protože je komunikace velmi složitý a komplexní proces, cíle se můžou různě střídat nebo kombinovat (Konečná, 2009).

Ke komunikaci dochází ve čtyřech základních **oblastech**:

- 1) **Intrapersonální komunikace** - ke komunikaci dochází uvnitř jedince. Stručněji řečeno je to komunikace mezi sebou samým.
- 2) **Interpersonální komunikace** - vzájemná komunikace mezi dvěma nebo více lidmi. Často je také označována jako mezilidská komunikace.
- 3) **Komunikace v malých skupinách** - mezi malou skupinu řadíme například rodinu, pracovní kolektiv apod. Komunikace tedy probíhá mezi jednotlivými členy skupiny.
- 4) **Veřejná komunikace** - tato komunikace má za cíl informovat, přesvědčovat nebo pobavit větší počet lidí (DeVito, 2001).

2.2 Druhy komunikace

2.2.1 Verbální komunikace a řeč

Verbální komunikaci můžeme definovat jako dorozumívání se jedné nebo více osob pomocí slov (Vybíral, 2009). Předpokladem pro úspěšnou verbální komunikaci je společný

system jazykových významů a jejich pravidla (Šimíčková - Čížková, 2004). Dále je důležité správné chápání významu slov (Vágnerová, 2004).

Verbální komunikace je specificky lidským způsobem komunikace. Prostředkem pro verbální komunikaci je řeč. Verbální komunikace zahrnuje jak zvukovou, tak i písemnou formu řeči. Verbální komunikací sdělujeme především své pocity, postoje, normy hodnoty a ideály. Vysvětlujeme a sdělujeme abstraktní pojmy, zároveň slouží i k sdělování konkrétních pojmů. Verbální komunikace je úmyslná (Nakonečný, 2009).

Řeč

Řeč je základním prostředkem lidské komunikace. Verbální lidskou řeč označujeme jako systém znaků, které jsou vlastní většinou jen člověku. Znaký mají svůj specifický význam. Význam jednotlivým znakům dává kultura, v níž žijeme. V průběhu života si tento systém znaků osvojujeme. Pouze na základě těchto znaků a symbolů a jejich významů můžeme vzájemně komunikovat. Zároveň nám to umožňuje sdělovat obsah našeho myšlení (Urbanovská, 2006).

Mluvenou řeč umožňuje artikulace hlásek a jemné pohyby mluvidel. Části lidské řeči jsou morfémy. Ty různým slučováním a ohýbáním vytvářejí slova. Nadále se ze slov skládají věty. Dorozumívání se pomocí mluvené řeči umožňuje jazyk a jeho specifická národní forma. Slova nám umožňují popsat a vysvětlit konkrétní nebo abstraktní věc. Dále klást a zodpovídat otázky (Nakonečný, 2009).

2.2.2 Neverbální komunikace

Obecně můžeme říct, že neverbální komunikace je komunikace beze slov (DeVito, 2001). Znamená to, že při neverbální komunikaci používáme prostředky mimoslovní. Patří mezi ně gesta, pohledy, doteky, prostorové umístění, pohyby, výrazy tváře, neverbální aspekty řeči (Bednaříková, 2006). Můžeme říct, že neverbální komunikace je nástrojem pro sdělování situací a emocí pomocí gest, výrazu tváře, držení a pohyby těla (Nakonečný, 2009). Často tento typ komunikace používáme neúmyslně. Hůře se tedy kontroluje a ovládá vlastní vůlí. Jsou to také veškeré projevy, které doprovázejí mluvenou řeč člověka. Projevy můžeme pozorovat a mají velký význam, kterému často nevěnujeme pozornost (Bednaříková, 2006).

Rozdělení neverbální komunikace dle Bednaříkové, (2006):

- **Proxemika**

Jedná se o vzdálenost, kterou mezi sebou zaujmou osoby navzájem komunikující. Bednaříková (2006), vymezuje následující prostorové zóny. Intimní (0-45 cm), osobní

(45-120 cm), sociální (120-360 cm), blízce veřejná (360-270 cm) a veřejná (nad 720 cm).

- **Mimika**

Jinými slovy můžeme mimiku popsat jako výrazy tváře. Při této interakci komunikuje obličej. Výrazy tváře sdělujeme zejména emoce. Například míru potěšení, souhlasu, nebo sympatie. Některé výzkumy dokazují, že mimika vyjadřuje osm emocí. Jsou jimi emoce štěstí, strachu, překvapení, hněvu, smutku, odporu, zájmu a opovržení (DeVito, 2001).

- **Haptika**

Tímto způsobem komunikujeme pomocí dotyků. Například podání ruky, dotýkání se jeho paží, objímání, atd (Nakonečný, 2009). Tento druh komunikace má výrazný emocionální náboj a vliv. Pohlazením, přiložením ruky na rameno, dokážeme mnohem lépe vyjádřit náklonnost k druhému člověku (Urbanovská, 2006).

- **Gestikulace**

Gestikulace označuje pohyby rukou. Tyto posunky mohou být buď uvědomělé nebo neuvědomělé. Většinou jsou podmíněně osobnostně a situačně. Gestikulace by měla řeč pouze doplňovat. Pokud řeč nahrazuje, jedná se o gestiku (Bednaříková, 2006).

- **Posturologie**

Jedná se sdělování fyzickými postoji, například držením těla (hlava, ruce, nohy). Zkoumá i sed na židli, nebo zaujetí tělesné polohy. Z těchto postojů je možné mnoho vyčíst, například míru sebevědomí, strojenost nebo citové ladění (Bednaříková, 2006).

- **Kinezika**

Kineziku označujeme jako komunikaci pomocí pohybu. Sdělujeme jí intenzitu našich emocí. Rozlišujeme prudké a klidné pohyby. Prudké pohyby a větší pohybová aktivita svědčí o vyšší hladině emocí, naopak klid vypovídá o emocionálním klidu. Z některých pohybů můžeme také vyčíst napětí - kývání nohama, klepání prsty na desku stolu, apod. (Urbanovská, 2006).

2.2.3 Přímá a nepřímá sociální komunikace

Podle toho, zda spolu účastníci komunikují tváří v tvář či nikoli, rozlišujeme přímou a nepřímou komunikaci (Urbanovská, 2006).

Přímá komunikace

Jedná se o komunikaci tváří v tvář. Verbální komunikace je většinou doplňována tzv. metakomunikativními faktory a neverbální komunikací. Ty usnadňují pochopení významu. Mezi tyto faktory řadíme paralingvistické jevy (intonace, akcent, ironie, apod.), extralingvistické projevy (rychlost slovní produkce a odpovědi na otázku, délka slovního projevu, ton, zabarvení hlasu, artikulace, chyby v řeči). Dále lze říct, že více jak polovinu informací, získaných z rozhovoru, získáváme spíše z metakomunikativních faktorů. (Urbanovská, 2006).

Nepřímá komunikace

Hartl a Hartlová (2015, s. 266), definují nepřímou sociální komunikaci následovně: *„Komunikace, která probíhá na základě symbolického sociálního kontaktu, tj. zprostředkovaně třetí osobou či komunikačními prostředky.“*

Nepřímá komunikace je uskutečňována prostřednictvím technických prostředků, nebo jiným slovem médií. Jakýkoliv sdělovací prostředek je médiem (Musil, 2010). Mezi prostředky nepřímé komunikace řadíme například televizi, rozhlas, dopisy, telefon, počítač. Řadíme sem i komunikaci prostřednictvím umění. V těchto typech komunikace chybí metakomunikativní faktory, proto někdy může dojít k nesprávnému pochopení obsahu. Při telefonování například nemůžeme sledovat neverbální projevy, sledování masmédií nese problém v nemožnosti zpětné vazby (Urbanovská, 2006).

V posledních letech prudce roste elektronická komunikace. Díky technice a internetu je možné, aby mezi sebou komunikovali nejen dva lidé, ale také větší množství osob. Nejčastěji používanými prostředky jsou počítače, notebooky nebo telefony (Kopecký, 2007).

Elektronická komunikace se dále dělí na synchronní a asynchronní. Při synchronní komunikaci musí být obě strany připojeny k internetu v jeden okamžik. Komunikují tedy spolu v jednu dobu, reálném čase, nebo jiným slovem „on-line“. Při asynchronní komunikaci není vyžadována účast obou osob u média ve stejném čase. Komunikující si sdělení přečtou až poté, co se připojí k internetu (Šmahel, 2003).

V nepřímé elektronické komunikaci je značně omezeno neverbální sdělení. Náhradou může být například v textové komunikaci používání tzv. „emotikonů“. Díky nim mohou komunikující vyjádřit své emoce. Při použití emotikonu ovšem může nastat problém. Každý emotikon může pro jednotlivce znamenat jiný význam a zároveň změnit příjemci celý význam věty (Šmahel, 2003).

2.3 Komunikace a interakce dětí v době pandemie COVID-19

Hlavním bodem této diplomové práce je komunikace mezi dětmi mladšího školního věku v době pandemie COVID-19. Na začátku této podkapitoly uvedeme možné předpoklady uzavření škol na jaře 2020 a následné karantény. Jedním z dopadů uzavření škol je zmenšení vzájemné interakce mezi žáky. Autoři Čermáková, Kment a Gargulák (2020), předpokládají, že se část interakce přesune do digitálního prostoru a bude zachována. Zdůvodňují to tím, že děti jsou již více zvyklé komunikovat online. Následně upozorňují na zvýšenou možnost výskytu kyberšikany. Dodávají, že škola poskytuje žákům dostatečný prostor pro rozvoj vztahů a tmelení kolektivu, což online prostředí ve větší míře nabídnout nemůže.

2.3.1 Interakce žáků 1. stupně v době karantény

Škola neplní jenom vzdělávací funkci ale také funkci sociální a zajišťuje zejména potřebu socializace dítěte. Škola je pro děti místem, kde mohou sdílet své zážitky, zájmy a emoce mezi svými vrstevníky. Zároveň zde děti rozvíjí své sociální kompetence jako sebevědomí, přátelství, empatii, spolupráci, respekt a zodpovědnost. Online prostředí toto žákům ve větší míře poskytnout nemůže. Škola poskytuje fyzický objekt, ve kterém jsou tyto interakce výrazně jednodušší. V online prostředí se tedy nemůžou ve větší míře provozovat aktivity jako skupinová práce, vzdělávací hry, dramatizace různých příběhů hudba nebo tanec, které socializační funkci velmi podporují (Colao a kol., 2020).

Hlavním cílem výzkumu agentury STEM/MARK spolupracující s UNICEF, který nese název Mladé hlasy 2020: Děti v nouzovém stavu, bylo umožnit dětem vyjádřit svůj názor na současný stav během pandemie. Tento výzkum probíhal během dubna 2020. Výzkumu se zúčastnilo 1011 dětí ve věku 9-17 let. Některé výsledky z tohoto výzkumu jsme zařadili pod oblast interakce mezi žáky. Celkem 87% dotazovaných dětí uvedlo, že jim v současné době nejvíce chyběly kamarádi a možnost se s nimi stýkat, dále každodenní návštěva školy a absence navazujících mimoškolních aktivit. Celkem 28% dětí také uvedlo, že má strach ze ztráty kamarádů. Celkem 77% dětí uvedlo, že svůj volný čas trávily aktivitami na počítači, herní konzoly nebo telefonu. 31% dětí tráví denně na internetu 3 až 4 hodiny denně. 27% dětí dokonce více než 4 hodiny denně (STEM/MARK a UNICEF, 2020).

Další informace ohledně interakce mezi žáky nám může poskytnout výzkum provedený na základní škole v Jihočeském kraji. Tento výzkum zahrnoval pohled čtyř skupin lidí na současnou pandemickou situaci. Respondenty výzkumu byli žáci prvního a druhého stupně,

rodiče žáků a učitelé. Sběr dat proběhl pomocí dotazníků. Největší četnost odpovědí u možnosti chybějící kontakt se spolužáky byla u dětí prvního stupně základní školy. S tímto tvrzením se shodovali také rodiče žáků na 1. stupni základní školy. U této možnosti byla druhá nejvyšší četnost odpovědí. I učitelé potvrzují tyto závěry (Rokos a Vančura, 2020).

Mnoho článků upozorňovalo na fakt, že zavřením škol se interakce mezi žáky zmenší. Byla vydávána různá doporučení. Důležitý apel byl kladen na komunikaci rodičů s dětmi o současné pandemii, protože již dvouleté děti si všimají a vnímají změny v okolí. Citlivá a efektivní komunikace poskytuje dětem dlouhodobou psychickou pohodu. Dětem v mladším školním věku bychom měli zjednodušit pojmy týkající se pandemie a brát v úvahu i jejich pochopení současné situace. Je zásadní dětem poskytnout přesné vysvětlení nově nastalých situací. Tím lze zabránit, že se děti budou cítit vystrašené (Enspieler a Marschik, 2020). Je vhodné dětem nabízet aktivity jako psaní, kresbu nebo hru. Při těchto činnostech děti snadněji vyjádří své myšlenky a obavy. Dále je dobré pro děti ve dnech pandemie zařadit pravidelný režim a ten dodržovat. Dále by měli rodiče dbát na správnou spánkovou hygienu, dostatečný pohyb a kvalitní stravu dětí. Je nutné podpořit sociální kontakt s vrstevníky, například telefonováním nebo videohovory. Tato sociální podpora je dobrá pro snížení stresu z nové situace (Babničová a kol., 2020).

2.3.2 Komunikace žáků 1. stupně v době karantény

Jak jsme se dočetli výše, interakce žáků byla v pandemii minimální, velmi často zprostředkována různými komunikačními prostředky. V následujícím textu popíšeme způsoby komunikace mezi žáky v době pandemie. K dispozici máme výzkumy, které byly provedeny v letech 2020 a 2021.

Autorka Svobodová (2021), se ve své diplomové práci zabývala tématem podpory vztahů dětí v době pandemie. Respondenty pro výzkum byly učitelé 1. stupně základní školy. Cílem výzkumu bylo popsat a zmapovat formu distanční výuky. Jedním ze zkoumaných témat byla také podpora sociálních vztahů ve třídě. Z výzkumu vyšly následující výsledky. Učitelé každý týden alespoň jednou zařazovaly do online výuky tzv. virtuální kruhy. Zde měli žáci možnost sdílet své pocity a zážitky. Tyto virtuální kruhy probíhaly řízenou diskuzí učitelem. V některých částech online hodin byl žákům necháván prostor pro samovolnou diskuzi. Zde byl učitel pouze pozorovatelem a v případě potřeby do diskuze zasáhl.

Nejčastějšími okruhy pro řízenou diskuzi byla témata spojená s pandemií, kdy učitel často dětem mnohé výrazy a tvrzení ohledně pandemie objasňoval (Svobodová, 2021). Také

učitelé z výzkumu v Jihočeském kraji uvedli, že téma pandemie bylo pro děti velmi atraktivní (Rokos a Vančura, 2020). Děti mladšího školního věku nové informace ohledně pandemie nejvíce získávali od svých rodičů nebo z televize (STEM/MARK a UNICEF, 2020). Další témata, o kterých děti nejvíce diskutovaly, byla spojena s jejich zájmy - domácí zvířata, plyšáci, tipy na činnosti, nebo představování místnosti ve které se žák nachází (Svobodová, 2021). Často také sami učitelé přicházeli s různými návrhy denního režimu a činností pro děti. Podporována byla například tělesná výchova a sport. Učitelé rodičům zasílali emaily s různými cvičebními videi. Dále učitelé pořádali různé soutěže a kreativní výzvy - skládání básní nebo zpracování výtvarného tématu. Tato díla žáci následně posílali učitelům a ta byla vyvěšena na webových stránkách školy, kde je měli možnost zhlédnout také ostatní spolužáci (Burke a Dempsey, 2020).

Virtuální kruhy se učitelům osvědčily jako podpora a udržení dobrých vztahů ve třídě. Učitelé podporovali komunikaci mezi žáky i dalšími způsoby. Často jim zakládali vlastní online skupiny, kde si žáci mohli psát nebo volat mimo online hodiny (Svobodová, 2021). Někteří pedagogové uvedli, že právě online komunikace s třídou jim pomohla s utužením třídního kolektivu (Rokos a Vančura, 2020).

Dále pedagogové nezapomínali komunikovat s žáky o jejich pocitech. Často diskutovali o tom, jak se cítí a uvedli, že následně byla na dětech vidět úleva po sdílení svých pocitů (Svobodová, 2021). Dalším podnětem pro usnadnění pojmenování svých pocitů byla tvorba deníků, kde měli žáci možnost si vše zapsat a následně o zapsaném komunikovat (Burke a Dempsey, 2020).

I když byla ve většině případů interakce a komunikace mezi dětmi zachována, můžeme pozorovat určité změny v jejich chování. Česká rada dětí a mládeže provedla na podzim roku 2021 průzkum mezi vedoucími letních táborů. Největší změnu vidí vedoucí dětských táborů v neschopnosti dětí spolupracovat mezi sebou ve skupině a také neschopnosti komunikovat mezi sebou navzájem. Velký problém viděli vedoucí ve strategických hrách, kdy děti po více jak ročním distancování, nebyly schopné zadané skupinové úkoly správně vyřešit. Bylo vyzorováno, že se děti více orientují sami na sebe a své vlastní schopnosti. Také si více navykly na menší skupiny lidí. Vedoucí letních táborů také pozorovali u dětí zvýšené používání elektroniky. Více než polovina dětí využívá častěji elektroniku než před období pandemie (Krajčí, 2021).

3 Dětská kresba

V empirické části práce je jednou z výzkumných nástrojů dětská kresba. V této kapitole se s ní blíže seznámíme. Více se zaměříme na kresbu jako komunikační nástroj.

„*Dětská kresba je královskou cestou k poznání dětské psychiky*“ (Plevová a Petrová, 2008).

Kresba je pro děti přirozenou součástí jejich vývoje. Vnímají ji jako zábavu. Kresba má pro děti stejný význam jako hra. Můžeme pozorovat stejné zpracování zážitků při kresbě jako zpracování ve hře. Obě aktivity jsou pro děti příjemné a zároveň slouží k lepšímu poznání reality a k vyjádření jejího porozumění (Vágnerová, 2017).

Kresba představuje pro dítě zvláštní prostředek pro vyjádření myšlenek, citů a přání, je velmi úzce vázaná s řečí. Dětská kresba vyjadřuje vztah dítěte k okolnímu světu. Děti často kreslí své představy. V kresbách můžeme nalézt i to, co nelze vidět, nebo co vůbec skutečnost není, ale dítě by to tam chtělo mít (Trpišovská, 1998).

Nejčastějšími náměty pro kresbu jsou obvykle věci a lidé z jeho okolí. Zpočátku kreslí dítě věci izolovaně, následně přidává i prostředí. Bohatost prostředí roste s věkem a kreslířskými dovednostmi dítěte. Zdokonalují se i znázornění jednotlivých námětů. Přibývají detaily, kresba je realističtější a dokonalejší (Bednářová a Šmardová, 2011).

Práce s dětskými kresbami se využívá ve čtyřech oblastech (Davido, 2008):

- Při *testování mentální úrovně* – podle kresby můžeme zhodnotit inteligenci dítěte. Nejznámější je kresba lidské postavy. Vychází se z předpokladu, že v určitém věku děti znázorňují v kresbách prvky, které jsou typické pro určitý vývojový stupeň (Bednářová, Šmardová, 2011).
- Kresba slouží jako *komunikační prostředek* – v grafické podobě dítě vyobrazí co cítí, ale nedokáže to slovně vyjádřit. Také mohou být obrázky nápomocné, když dítě dobře neovládá jazyk (Davido, 2008).
- Slouží jako prostředek *zkoumání afektivity dítěte* (Davido, 2008).
- Také slouží jako prostředek k *vyjádření znalostí o svém těle* (Davido, 2008).

3.1 Historie a vývoj dětské kresby

3.1.1 Historie dětské kresby

První dochované kresby lidí a zvířat máme už z období paleolitu. Obecně lze říci, že kreslení je velmi starou a přirozenou činností lidí, ke které mají genetickou dispozici (Vágnerová, 2017).

Již Jan Amos Komenský označil kresbu jako přirozenou činnost dětí a věnoval jí patřičnou pozornost. Objevil, že děti kreslí dříve, než je k tomu někdo navede. Všiml si, jak bezděčné čmárání vyvolá v dítěti radost a že výtvarný projev souvisí s poznáním okolního světa. Tyto přirozené projevy dětí pozvedl a zařadil je do své pedagogiky. Blíže tyto myšlenky popsal v díle *Informatorium školy mateřské* (Uždil, 1976). Také mnoho pedagogů v druhé polovině 19. století potvrdilo teze o souvislostech mezi kresbou, smyslovou činností, poznávacích procesech a emocích. Mezi pedagogy, kteří se o kresbu zajímaly patřily J. Dewey, O. Hostinský nebo E. Keyová (Uždil, 2002).

Také Darwin ve svém výzkumu z roku 1877 věnoval pozornost dětskému kreslířskému projevu. Tyto projevy sledoval ve vývoji svého syna. V roce 1895 se zabýval vývojem kresby také A.B. Clark. Ten se snažil zjistit, proč děti nekreslí věci tak, jak je vidí. Došel k závěru, že děti zobrazují ve svých kresbách především to, co o zobrazované věci vědí. První významnou vědecky doloženou teorií o vývoji dětské kresby předložil George-Henri Luquet roku 1927. Tato teorie je rámcově platná dodnes. Teorie vyšla z empirického pozorování Luquetovy dcery (Vágnerová, 2017).

Od první studie G.H. Luqueta zájem o zkoumání dětské kresby roste a v dnešní době se s kresbami pracuje v mnoha oblastech (Davido, 2008).

3.1.2 Vývoj kresby z ontogenetického hlediska

Vývoj kresby bývá srovnáván s vývojem řeči. Ve vývoji řeči i kresby mohou být mezi dětmi velké rozdíly. Bezesmyslné čárání můžeme přirovnat k opakování hlásek a slabik. Během vývoje se zdokonaluje a rozšiřuje slovní projev a tím i kresba, jak obsahově, tak i provedením. Mentální vyspělost dítěte, lateralita, motorika, zrakové vnímání, paměť a pozornost, všechny tyto faktory ovlivňují vývoj a úroveň dětské kresby (Bednářová a Šmardová, 2006).

Dětskou kresbu řadíme do několika stádií.

Členění dle Příhody (Příhoda, 1967 in Plevová a Petrová, 2008):

1. Stadium črtací experimentace

Jedná se o první vývojový stupeň. U dítěte začíná již před druhým rokem života. Jde o motorickou a poměrně málo koordinovanou aktivitu. Kresby vznikají bez předchozího úmyslu. Tato aktivita je založena na čárání tužkou po papíře (Plevová a Petrová, 2008). Dítě vyjadřuje největší radost, když vidí právě vznikající obraz. Pohyby při kresbě vycházejí nejprve z ramenního kloubu. Dítě kreslí mírně prohnuté, nebo ostré čáry. Až později vychází pohyb při kresbě z kloubu zápěstního. Krouživý pohyb zápěstí umožní vznik oválu. Ten se stává předpokladem i pro další obrazce (Trpišovská, 1998).

V tomto věku je pro dítě kresba jakousi motorickou hrou. Dítě tužkou črtá na papíře, ve vzduchu, i mimo papír (Bednářová a Šmardová, 2006). Dle Uždila (2002), je v tomto věku pro dítě důležitější, že „se kreslí“, než co „se kreslí.“

2. Stadium prvotního obrazu

Toto stadium nastupuje postupně po třetím roce života dítěte. Dítě dokáže dělat čáry, body a klikyháky. Pohyb ruky je relativně koordinovaný. Dítě dokáže čáru zakřivit, spojit, nebo zastavit. Vzniká kresba s určitým významem a dítě je schopné pojmenovat, co nakreslilo. Dále je dítě schopno nakreslenou kombinaci čar a křivek znovu opakovat. Kresba dítěte ovšem není ještě všeobecně srozumitelná. Její pozorovatel v ní nemusí podobu označenou dítětem vidět (Plevová a Petrová, 2008).

3. Stadium lineárního náčrtu

Toto stadium nastupuje kolem čtvrtého roku života dítěte. Lineární náčrt je kresbou uvědomělou a také tematicky zaměřenou. Dítě nejčastěji kreslí člověka. Nejčastějším námětem kreseb jsou představy dítěte. Kreslí co se mu líbí nebo k čemu má kladný vztah. To obvykle ztvárňuje jako velké a barevné. Dítě ještě nezvládá proporce a prostor (Plevová a Petrová, 2008).

4. Stadium realistické kresby

Toto období nastává mezi pátým a šestým rokem. Dochází zde k oddělení dětského zážitku od reality. Dítě stále nekreslí podle předlohy, ale uplatňuje zde své představy. Na předmětech začíná rozlišovat jejich objektivní znaky. Kresba se stává dvojdimenzionální (Plevová a Petrová 2008). V devíti letech se dítě snaží zachytit kresbu v činnosti nebo pohybu (Bednářová a Šmardová, 2011).

5. Stadium naturalistické kresby

Jedná se o poslední stádium dětské kresby, kdy je vývoj kresby ukončen. Toto období nastupuje po desátém roce. Dítě kreslí předmět tak, jak se mu skutečně jeví. V tomto období děti v kresbě zachycují pohyb a dimenzi objemu. Vyrůstající kritičnost myšlení má za důsledek, že si většina dětí uvědomuje svou kresbu jako nedokonalou a kresbu často nedokončí, nebo ji úplně potlačí (Plevová a Petrová, 2008). Začínají být značné rozdíly mezi kresbami chlapců a děvčat. Dále se setkáváme s pokusy o stínování, tvarování a perspektivu (Bednářová a Šmardová, 2011).

Dále můžeme uvést členění vývoje dětské kresby dle Georege-Henriho Luqueta, zmíněné v předchozí části textu (G.H. Luquet, 1927, in Vágnerová, 2017):

1. **Období nahodilého realismu.** Je to první fáze ve vývoji kresby, kdy dítě zjistí, že se jeho kresba něčemu podobá a vidí v ní zobrazení něčeho. Kresba nevznikala za účelem cokoli nakreslit.
2. **Období nezdařilého realismu.** Pro tuto fázi je charakteristické vědomí dítěte, že dokáže něco graficky znázornit, ale zároveň má problém s realizací tohoto úmyslu. Dítě má záměr kresby, ale neví jak to udělat.
3. **Období intelektuálního realismu.** Pro tuto fázi je typické, že děti kreslí hlavně to, co o zobrazovaném objektu ví. Zároveň je nezajímá, zda kresba odpovídá realitě. V kresbě se vyskytují hlavně detaily, které dítě považuje za důležité.
4. **Období vizuálního realismu.** V této fázi už dítě kreslí hlavně to, co vidí. V kresbě můžeme vidět reálnější pohled na zobrazovaný objekt nebo činnost

3.2 Dětská kresba jako komunikační nástroj

Řeč je nejobvyklejším komunikačním nástrojem. Ovšem nemusí to znamenat, že je prostředkem nejjednodušším. Slova často mohou myšlenky nebo situace zkreslit. Úroveň ovládnutí jazyka je u dítěte horší. Příčinou může být nedostatečná slovní zásoba nebo původ vycházející z nepříznivého sociálního a kulturního prostředí. Z těchto důvodů může kresba zaujímat pozici oblíbeného komunikačního nebo výrazového prostředku. Dále dítě ke kresbě potřebuje pouze tužku a papír, tedy většinou to, co je běžně v domácnosti dostupné (Davidová, 2008).

Pomocí kresby se u dětí uspokojuje potřeba komunikace. Často se tento nástroj používá k navázání pozitivního vztahu s dospělým (Plevová a Petrová, 2008). Kresba většinou nemá

podobu přímého sdělení. Může fungovat jako náhrada verbálního sdělení, kdy dítě nedokáže slovy danou věc vyjádřit. Dle tohoto tvrzení lze říci, že kresba více vypovídá o samotném kreslíři, než o kresbě (Vágnerová, 2017). Davido (2008), upozorňuje, že kresbou dítě „*graficky vypráví*“, aniž by do jeho činnosti muselo vstupovat mluvené slovo. Dětskou kresbu označuje jako skutečný jazyk, který se projevuje různými uspořádáními jednotlivých prvků – čáry, barvy, vynechávky a jiné.

Cestou kresby, jako prostředkem komunikace jdou většinou děti, které jsou ostýchavé, úzkostné nebo málo sdílné. Důvodem pro vyjádření prostřednictvím kresby mohou být obavy z vyjadřování, nebo neschopnost vyjádřit slovně své pocity. Pro tyto děti je často kresba neohrožující, nenátlakovou a osvobozující cestou ke komunikaci (Bednářová a Šmardová, 2011).

Dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém světě dítěte, pomocí výtvarného projevu můžeme poznat také schopnosti dítěte, dále jeho problémy a v neposlední řadě nám výtvarný projev umožní seznámit se s tím, jak vlastně děti vidí svět, jak reagují a jak se vyrovnávají se svým okolím (Plevová a Petrová, 2008).

Dětská kresba je vhodným nástrojem pro vybavování si vzpomínek. Kresba může být jednodušším prostředkem k vyjádření zážitků spojených s určitým děním, které si v danou chvíli nedokážou vybavit v jiné podobě. Je dokázáno, že když dítě nějakou událost nakreslí, může si lépe vybavit její průběh, některé detaily a následně ji popsat pomocí slov. Dítě si takto vybaví až dvakrát více poznatků, než kdyby mělo o zkušenosti nebo zážitku jenom mluvit. Kresba usnadňuje vybavení si vzpomínek převážně událostí, které nejsou běžné a mají velký emocionální podtext. Samotný proces kresby může u dětí vyvolat vzpomínku na určitou událost a stejné pocity. Děti následně lépe verbálně popíší vzpomínku. Obecně lze říci, že kombinace kresby a vyprávění podporuje vybavení si získaných poznatků (Vágnerová, 2017).

Můžeme také říct, že z psychologického hlediska není významný pouze produkt, ale samotný proces tvorby obrazu. Pozorujeme jak dítě kreslí, uchopí tužku, sedí, jak dlouho mu trvá tvorba obrazu, zda používá gumu, apod. Dále je velmi důležitý komentář k nakreslenému obrázku, který nám může mnohé ujasnit (Plevová a Petrová, 2008).

Na kresbách také věnujeme pozornost použitým barvám. Při použití barvy si všímáme jejich vlastností – intenzita, hustota, viditelnost, odstín. Všechny tyto prvky specifikují hodnotu posuzované kresby. Dítě používá barvu dvěma způsoby. Prvním napodobuje přírodu (zelená tráva, modré nebe, žluté slunce), druhým způsobem se nechává vést svým nevědomím. Tento

způsob vyjádření barev vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce. Každá barva má svou interpretaci, musíme ale přihlížet k mnoha faktorům jako kulturní vlivy, móda, linie a formy. Můžeme říct, že extravertní dítě většinou použije velké množství barev, převážně červenou, žlutou oranžovou a bílou. Introvertní dítě si většinou vystačí s menším počtem barev. Průměrně s jednou až dvěma, většinou modrá, zelená nebo fialová. Dítě také prochází období bez barev. V interpretaci kreseb nemá barva absolutní hodnotu (Davido, 2008).

Plevová a Petrová (2008), upozorňují že je důležité, aby se učitel a vychovatel seznámil s hlavními znaky dětského kresebného projevu. Zdůrazňují, že není primární využití diagnostiky, ale zaměřit se na kresbu jako cestu k lepšímu pochopení psychiky dítěte. Následně upozorňují na nebezpečí radikálních závěrů a na spekulativní usuzování z dětských kreseb.

Davido (2008), upozorňuje, že většinou kresbu analyzuje dospělý muž nebo žena se svými všedními problémy. Kdo analyzuje dětskou kresbu, měl by alespoň na tu chvíli zapomenout, že je dospělý, protože následuje riziko projekce z jeho vlastní strany. Autor dále uvádí, že je nutné mít široké odborné znalosti o analýze dětské kresby.

3.3 Dětská kresba ve výzkumech o pandemii COVID 19

V současné době máme k dispozici několik výzkumů, které se zabývají kresbou jako komunikačním nástrojem dětí pro vyjádření situace okolo pandemie COVID-19. V následující podkapitole si je představíme.

3.3.1 Studie zkoumající oblasti starostí u dětí a jejich vyjádření prostřednictvím kreseb během pandemie COVID-19 v březnu 2020.

Jak již název napovídá, tento výzkum se zabývá starostmi dětí v období pandemie a jejich vyjádřením prostřednictvím kreseb. Výzkum byl proveden v březnu 2020 ve Velké Británii. Celkem bylo do výzkumu zapojeno 47 dětí ve dvou věkových kategoriích. První kategorií byla skupina dětí ve věku 8-11 let, celkem 21 dětí (dívek 11 a chlapců 10). Druhou skupinou byly děti ve věku 12-16 let. Celkem v této skupině bylo 26 dětí (chlapci 14, dívky 12). Hlavním cílem výzkumu bylo zjištění oblastí strachu a obav dětí. Prvním výzkumným nástrojem byl dotazník, který zjistil nejčtetnější oblasti obav a strachu dětí (Bhandari, 2021).

Děti ve věku 8-11 let měly průměrně vyšší obavy, než děti ve věku 12-16 let. Dále byly porovnávány obavy skupiny dívek a chlapců. Dívky měly největší obavy v oblasti působení nových zpráv o COVID-19 v médiích. Následovala oblast strachu ze zvládnání školní práce a online výuky. Chlapci měli největší obavy o materiální zajištění domácnosti, jídla a hmotných

zdrojů. Následovala kategorie působení nových zpráv o COVID-19 v médiích a také chybějící mimoškolní aktivity a změny denního režimu (Bhandari, 2021).

Druhým nástrojem pro získání dat byla kresba dětí. K dispozici byly pastelky základních barev – červená, žlutá, modrá a formát papíru A4. Děti měly za úkol nakreslit cokoli o COVID-19. Kresby byly analyzovány podle dvou kritérií a to z hlediska počtu použití základních barev a obsahu kreseb. Obsah kreseb byl zařazen do 4 kategorií:

a) Živé a neživé předměty

Tato kategorie zahrnuje lidi, zvířata, budovy, přírodu, vozidla, virus COVID-19, předměty denní potřeby (stůl, židle, knihy).

b) Emoce

Do této kategorie spadaly pozitivní emoce – naděje, štěstí, vděčnost, láska a negativní emoce – neštěstí, vztek, strach, smutek.

c) Jazyk

V této kategorii jsou obsaženy různé nápisy a slova.

d) Ostatní

Do této kategorie byly zařazeny symboly, které nespádaly ani do jedné z výše zmíněných podkategorií.

Skupina dětí ve věku 8-11 let ve svých kresbách nejvíce zobrazovala živé a neživé předměty. Skupina dětí ve věku 12–16 let ve svých kresbách nejvíce vyobrazovala nápisy, které byly zařazeny do kategorie jazyk.

Děti ve skupině 8-11 let nejvíce používaly modrou barvu, následovala kategorie ostatní barvy. Kategorie dětí 12-16 let nejvíce využívala modrou barvu. Následovala barva červená. Výzkumník následně uvedl, že modrá a červená barva jsou spojeny s pandemií. Často jsou totiž tyto dvě barvy používány v mediálních kampaních o pandemii a ilustrací viru COVID-19 (Bhandari, 2021).

Dále byl sledován rozdíl v užití symbolů a barev v kresbách dívek a chlapců. Chlapci ve svých kresbách nejvíce vyobrazovali emoce, následovala kategorie jazyk a dále živé a neživé předměty. Nejmenší četnost byla v kategorii ostatní. Dívky ve svých kresbách nejvíce vyjadřovaly symboly, které byly zařazeny do kategorie ostatní. Následovala kategorie živé a neživé předměty. Následnou kategorií byl jazyk a nejméně zastoupenou kategorií byla kategorie emocí. Rozdíl v četnosti nakreslených symbolů mezi dívkami a chlapci byl značný.

Bylo také vyzorováno, že dívky se prostřednictvím kreseb častěji vyjadřovaly metaforicky, tudíž nebylo na první pohled jasné, do jaké kategorie obrázků zařadit (Bhandari, 2021).

V závěru výzkumné zprávy se uvádí doporučení pro další práci z oblastí strachu dětí. Doporučuje se otevřená diskuze dospělých s dětmi o pandemické situaci. Je důležité, aby dospělí dětem vysvětlili neznámé pojmy, a tak snížili jejich hypotetické i skutečné obavy. V závěru výzkumník uvádí, že by se měl další výzkum zaměřit na větší vzorek dětí. Obavy se mohou v průběhu času lišit a bylo by zajímavé porovnání s touto studií (Bhandari, 2021).

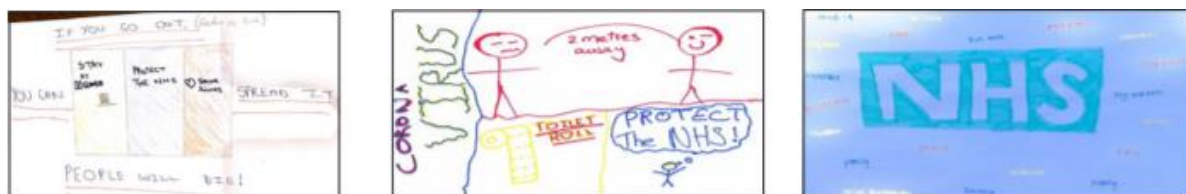
Příklady jednotlivých kreseb můžeme vidět na následujících obrázcích:

Obrázek č.1 - Ukázka kreseb ze skupiny dětí ve věku 8-11 let.



Zdroj: Bhandari (2021, s. 52)

Obrázek č.2 - Ukázka kreseb ze skupiny dětí ve věku 12-16 let



Zdroj: Bhandari (2021, s. 52).

3.3.2 Jak děti vnímají COVID-19? Dětské kresby a postřehy rodičů.

Další výzkum, kde byla nástrojem pro získání dat kresba, nám přibližují autoři z Pákistánu. Tato studie si kladla za cíl zjistit, jak děti vnímají situaci okolo covidové pandemie. Účastníky výzkumu byly děti od 4 do 10 let a jejich rodiče. Výzkumu se zúčastnilo celkem 10 dětí (Bhamani a kol., 2021).

Nejprve byla získávána data od rodičů dotazníkovým šetřením, které zjišťovalo sociodemografické informace. Následoval polostrukturovaný rozhovor s rodiči dětí, kde se

získávala data týkající se vnímání pandemické situace očima dětí. Po otevřeném kódování rozhovorů vznikly následující tři oblasti dětského vnímání pandemické situace:

1) Strach z drastické změny

Většina rodičů uvedla, že na svých dětech vidí strach, ze všeho, co se děje. Těžko se vyrovnávají s tím, jak se vše rychle změnilo. Především je frustruje zavření škol a omezená interakce s kamarády. Tento strach také vedl k mnoha nejasnostem a děti se s otázkami obracely na své rodiče, aby jim pomohly pochopit současnou situaci.

2) Zvýšený smysl pro zodpovědnost

Zvýšený smysl pro zodpovědnost se projevoval v hygieně dětí, především častou kontrolou mytí rukou. Rodiče také zpozorovaly zvýšený zájem dětí o pohyb a kvalitnější stravu.

3) Vděčnost za to, že jsme doma s rodinou

Rodiče uvedli, že cítili od dětí vděčnost, za to že s nimi tráví více času. Děti také začaly trávit více času se svými sourozenci a bratrance nebo sestřenicemi. Rodinné setkávání zajišťovalo potřebu socializace s vrstevníky (Bhamani a kol., 2021).

Další částí výzkumu byly dětské kresby. Děti byly požádány, aby nakreslily své pocity spojené s pandemií COVID-19. K dispozici měli papír formátu A4, barevné pastelky a fixy (Bhamani a kol., 2021).

Dětské kresby byly analyzovány z hlediska obsahu kreseb. Z rozhovorů dětí o jejich kresbě a její následné analýzy vznikly 4 kategorie toho, co děti nejvíce zobrazovaly. Kresby byly zařazeny do následujících kategorií:

1) Pocity

Děti ve svých kresbách kreslily pocity smutku, neštěstí, úzkosti, bezmoci.

2) Chybějící činnosti nebo aktivity během karantény

Na těchto kresbách děti vyjadřovaly činnosti, lidi, nebo věci, které jim chybí například školu, venkovní hry, zmrzlinu, hřiště, houpačky.

3) Virus

V těchto kresbách děti vyobrazovaly virus tak, jak ho vidí nebo chápou. Často byl vyobrazován jako veliké tmavé monstrum s otevřenými ústy.

4) Ochranná opatření

V těchto obrázcích děti vyobrazovaly ochranná opatření, která se stala každodenní součástí, například používání roušky. V této kategorii byly vyobrazeny různé nápisy týkající se pandemie: „Používejte roušku“, nebo „Zůstaňte doma“ (Bhamani a kol., 2021).

Ukázky jednotlivých kreseb můžeme vidět na **obrázku č. 3**.

Obrázek č.3 - Ukázka kreseb dětí z výzkumu *Jak děti vnímají COVID-19?*



Zdroj: Bhamani a kol., (2021, s.200).

Z výzkumu vyplynulo, že děti pociťují stres z nově nastalé situace. Zároveň ale dodržují nová opatření a mají větší smysl pro zodpovědnost. Na konci studie se uvádí doporučení, co nejdříve zapojit děti do kontaktu se svými vrstevníky (Bhamani a kol., 2021).

3.3.3 Psychologická reakce dětí na domácí karanténu během COVID 19.

Tohoto kvalitativního výzkumu se zúčastnilo 15 dětí ve věku od 6 do 13 let, které byly minimálně po dobu jednoho měsíce zavřeny doma. Výzkum byl proveden v iráckém Kurdistánu.

Děti byly požádány, aby nakreslily na papír své pocity a úvahy o pandemii COVID-19. Sběr dat proběhl na jaře 2020. Před nakreslením obrázku byl s dětmi vedený rozhovor, kde byly dotazovány, zda zažily pocit osamělosti, úzkosti, nespavosti, deprese nebo obavy. Své pocity

měly vyjádřit kresbou. Děti dostaly bílý papír, pastelky, gumu a na vytvoření obrázku měly vyměřený hodinový časový úsek. Následně byl s dětmi veden rozhovor o nakresleném obrázku (Abdulah a kol., 2020). Vzniklé kresby byly podle jejich významu zařazeny do následujících oblastí:

Strach z nakažení koronavirem

Výzkum ukázal, že většina dětí měla strach z nakažení koronavirem. Věřily, že pokud opustí svůj domov, budou virem nakaženy. Většina dětí ve svých kresbách virus znázornila. Na jednom z obrázků se také objevila policie, která nedovolila obyvatelům vyjít ven. Příklady jednotlivých kreseb můžeme vidět na **obrázku č.4** (Abdulah a kol., 2020).

Obrázek č.4 - Kresba od (a) R.S.M., (b) kresba od St.S.H., (c) kresba od S.H.M., (d) kresba od V.A.K., (e) kresba od L.Z.M., (f) kresba od M.I.K., (g) kresba od S.S.H., (h) kresba od H.H.M.



Zdroj: Abdulah a kol., (2020, s. 4).

Vnímání bezpečí během domácí karantény

Většinou se děti během pandemie doma cítily bezpečně. Celkem na 3 obrázcích se vyskytla červená čára, která oddělovala bezpečný a nebezpečný prostor. Děti, které malovaly

obrázek se právě nacházely v bezpečném prostoru. Pokud by tuto pomyslnou červenou čáru překročily, nakazily by se koronavirem. Příklady kreseb můžeme vidět na **obrázku č. 5** (Abdulah a kol., 2020).

Obrázek č.5 - (a) Kresba od S.I.A., (b) kresba od M.B.M., (c) kresba od A.S.R.

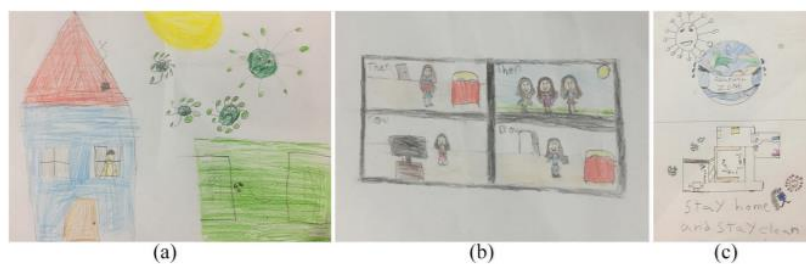


Zdroj: Abdulah a kol., (2020, s. 5).

Vztah se sourozenci a rodiči

Celkem na 3 obrázcích jsme mohli vidět vyjádřený vztah mezi nějakou osobou. Jeden chlapec nakreslil svůj dům a okolo něj viry. Vedle domu zobrazil fotbalové hřiště, vyjádřil tím nemožnost jít ven se svými kamarády na hřiště. Devítiletá dívka rozdělila svůj obraz na dvě poloviny. Na jednu polovinu nakreslila sebe v pandemii, kdy hraje sama videohry, na druhé straně byla vyobrazena se svými kamarády venku. Kresby můžeme vidět na **obrázku č.6** (Abdulah a kol., 2020).

Obrázek č.6 - (a) Kresba od S.I.K, (b) kresba od M.Z.M, (c) kresba od Mo. Z.M.

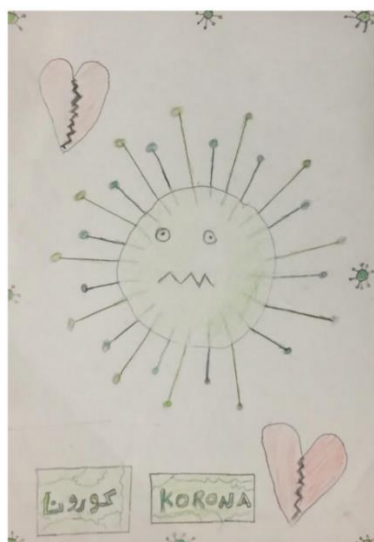


Zdroj: Abdulah a kol., (2020, s 6).

Pocity deprese

Na **obrázku č.7** dítě vyobrazilo koronavirus a popsalo, že se cítí velmi depresivně. V rozhovoru následně sdělila, že jí a její rodině pandemie zlomila srdce (Abdulah a kol., 2020).

Obrázek č.7 - Kresba od Rof.S.M.



Zdroj: Abdulah a kol., (2020, s.6).

Závěrem autor uvádí, že děti v době pandemie měly velký strach z nakažení virem, který vyjádřily ve svých kresbách. Dodává, že obavy z nákazy jsou spojeny se stresem a úzkostí. To nám dokazují kresby, kde je celý dům pokryt virem, nebo před domem stojí policie (Abdulah a kol., 2020).

4 Výzkumná část

Empirická část se věnuje dětem mladšího školního věku a jejich vnímání situace během pandemie COVID-19. Blíže se zaměřuje na vzájemnou komunikaci žáků 1. stupně základní školy. V následujících podkapitolách si představíme hlavní cíl a dílčí cíle výzkumného šetření. Také si představíme výzkumný vzorek, proces sběru dat pro výzkum, výzkumné metody a postup při analýze dat.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je: **Zjistit, jak spolu žáci 1. stupně komunikovali v době karantény.**

Z hlavního cíle nám vychází dílčí cíle, ty byly rozděleny do 2 oblastí:

- 1. Charakteristika vzájemné komunikace žáků v době karantény.**
- 2. Znázornění sociální interakce v době karantény prostřednictvím dětské kresby.**

Výše uvedené dílčí cíle jsou specifikovány následujícími výzkumnými otázkami:

- 1. Charakteristika vzájemné komunikace žáků v době karantény**
Jaké nástroje žáci používali pro komunikaci se svými kamarády?
Jaká byla nejčastější témata pro komunikaci mezi dětmi?
Jak vnímají žáci 1. stupně komunikaci během doby karantény?
- 2. Znázornění sociální interakce mezi žáky v době karantény prostřednictvím dětské kresby.**

Co žáci vyjadřovali ve svých kresbách na téma: „Moje odpoledne s kamarádem?“

Jaké symboly nakreslili žáci v kresbě na téma: „Moje odpoledne s kamarádem?“

Jaké barvy žáci v kresbách žáci použili?

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo provedeno na základní škole v Pardubickém kraji, ve 2. a 4. ročníku, které jsou spojeny v jednu třídu. Výzkumného šetření se zúčastnilo 13 žáků ve věku 7-10 let (7 chlapců a 6 dívek). Celkem tedy 46% respondentů tvořili chlapci a 54% dívky. Nejmladšími respondenty bylo pět sedmiletých chlapců, dále dvě osmileté dívky a jeden osmiletý chlapec. Kategorii 9 let zastupují čtyři dívky. Nejstarším respondentem je desetiletý chlapec. Výzkumný vzorek je dále pro lepší přehlednost uveden v *tabulce č.1*.

Tabulka č.1 – Výzkumný vzorek

Věk	Chlapci	Dívky	Celkem
7 let	5	0	5
8 let	1	2	3
9 let	0	4	4
10 let	1	0	1
Celkem	7	6	13

4.3 Proces sběru dat

Sběr dat proběhl ve školním roce 2020/2021 v měsících prosinec – únor. Nejprve byl s žáky veden rozhovor o tom, jak nyní, v době karantény tráví svůj volný čas. Zda a jakým způsobem se setkávají s kamarády. Následně byli žáci požádáni, aby nakreslili kresbu na téma: „*Moje odpoledne s kamarádem*“. Po dokončení kresby následoval rozhovor s výzkumníkem a dítětem o nakresleném obrázku.

Dále byl s dítětem veden polostrukturovaný rozhovor o komunikaci se svými kamarády v době karantény. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a dále doslovně přepsány do tištěné formy.

Sběr dat probíhal ve školní třídě, kterou žáci dobře znali. Výzkum byl výzkumníkovi umožněn z důvodu absolvování pedagogické praxe na dané škole a v dané třídě. Z toho důvodu respondenti výzkumníka dobře znali a důvěřovali mu.

Sběr dat proběhl při celonárodním uzavření škol z důvodu pandemie COVID-19. V tomto období, ale mohli školu navštěvovat vybraní žáci 1. stupně, proto nám byl výzkum umožněn. Sběr dat proběhl za dodržení všech epidemiologických opatření.

4.4 Výzkumné metody

Pro náš výzkum jsme zvolili kvalitativní metodu. Hendl (2016), která se vymezuje jako proces, kdy na začátku výzkumník zvolí téma výzkumu a stanoví výzkumné otázky. Otázky může doplňovat nebo přetvářet i v průběhu výzkumu. Z tohoto důvodu je kvalitativní výzkum někdy označován jako pružný typ výzkumu.

Tématy pro kvalitativní výzkum mohou být například události ze života lidí, jejich chování a příběhy, nebo také témata týkající se vzájemných vztahů lidí, chodu organizací nebo společenských skupin (Strauss a Corbinová, 1999).

Je důležité, aby měl výzkumník určité vlastnosti. Těmi jsou dovednost kriticky analyzovat nastalou situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení situace. Také je důležité abstraktní vnímání. Výzkumník musí mít dobré komunikační schopnosti a také být sociálně vnímavý (Strauss a Corbinová, 1999).

Existují také jisté limity kvalitativní metody. Za prvé získané výsledky nemusí být zobecnitelné pro většinu populace. Sběr dat i její následná analýza je časově náročná. Této metodě bývá také často vytýkána možná zaujatost a osobní preference výzkumníka (Hendl, 2016).

Pro náš výzkum jsme zvolili metodu polostrukturovaného rozhovoru a dětské kresby.

4.4.1 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor bývá nejčastěji využívanější metodou v kvalitativním výzkumu (Švaříček a Šedřová, 2007). Výzkumník si nejprve tvoří určité schéma a otázky, kterých se v průběhu výzkumného šetření drží. V průběhu rozhovoru může otázky různě pozměňovat nebo doplňovat (Mioviský, 2006).

V našem výzkumu jsme položili respondentům následující otázky:

„Jak jsi komunikoval se svými kamarády, když byla doba karantény?“

„O čem sis s kamarádem povídal?“

„Co se ti na komunikaci v době karantény líbilo nebo nelíbilo?“

„Co jsi to nakreslil?“

„Kdy a kde se nakreslená situace na obrázku odehrává?“

Pokud respondenti některé otázce nerozuměli, znovu jsme ji vysvětlili, nebo se pokusili otázku zformulovat jiným způsobem. V průběhu rozhovoru jsme také pokládali doplňující otázky, pokud jsme nějaké odpovědi od respondenta nerozuměli.

Náš výzkum se zaměřuje na děti mladšího školního věku, proto byl brán zřetel na jejich vývojové zvláštnosti. Řídili jsme se tedy pravidly vedení rozhovoru s dětmi ve věku 7-10 let:

- Důležité je vymezení rámce rozhovoru. Dětem je na začátku dobré vysvětlit, o čem rozhovor bude a jaký je jeho cíl.
- Dbáme na upozornění dítěte, že chceme znát jeho skutečný názor, ne fantazie.
- Dbáme na užívání metakomunikace. Utvrdíme tak dítě, že odpovídá správně, podněcujeme ho ke sdělení informací, které jsou důležité. Zároveň podpoříme i jeho sebedůvěru.
- Pokud trvá rozhovor delší časový úsek je dobré střídat hru a rozhovor.
- Jazyk používáme stručný a konkrétní. Používáme slova, kterým dítě dobře rozumí.
- Je dobré vyhýbat se sugestivním otázkám (Delfos, 2018).

V našem výzkumu trval rozhovor přibližně 5 minut. Nejdelší rozhovor byl veden se Šimonem. Rozhovor trval přibližně 6 minut. Naopak nejkratší rozhovor byla veden s Kristýnou. Zde trval rozhovor přibližně 4 minuty. Záleželo na temperamentu osobnosti a také na určité sdílnosti a otevřenosti dítěte.

4.4.2 Kresba

S dětskou kresbou jsme se blíže seznámili ve třetí kapitole. Kresba je pro děti přirozeným prostředkem jak vyjádřit své myšlenky, city, přání, nebo minulé zážitky a zkušenosti (Vágnerová, 2017). Děti také často kreslí své představy. V těchto kresbách často můžeme nalézt i to, co nelze vidět, ale dítě by to chtělo vyjádřit (Trpišovská, 1998).

Pro náš výzkum byla kresba doplňující prostředek pro vyjádření komunikace mezi dětmi v karanténě.

Dětské kresby jsou dále rozpracovány v **kresebných kazuistikách**. Kazuistikou nazýváme psychologickou metodu, která se zaměřuje na jedince. Jedná se o rozbor a popis zkoumaného jedince. Tato metoda je nejčastěji využívána v klinické psychologii a patopsychologii (Plevová, 2017).

V našich kazuistikách jsme zaznamenali pohlaví respondenta, věk, laterální, datum uskutečnění rozhovoru a kresby. Také jsme zaznamenali popis nakresleného obrázku a rozhovor po kresbě.

Instrukce ke kresbě zněly následovně:

„Nakresli mi tvoje odpoledne s kamarádem.“

Respondenti dostali papír formátu A4 a 10 pastelek a fix různých barev. Časový rámeček kresby nebyl nijak ohraničený. Čas kresby byl průměrně okolo patnácti minut.

Po dokončení kresby byl s respondenty veden rozhovor. Zajímalo nás, co respondenti vyjádřili na svém obrázku. Dále kde a kdy se situace odehrává.

4.5 Etika výzkumu

Každý psychologický výzkum nese svá etická pravidla. Ta chrání osoby účastníci se výzkumu, ale i výzkumníka samotného. Mezi pravidla pro účastníky výzkumu patří souhlas s účastí ve výzkumu, ochrana soukromí a osobních údajů a nemožnost poškození či újmy účastníků výzkumu (Miovský, 2006).

V našem výzkumu byli účastníci výzkumu, jejich rodiče, vedení školy a třídní učitelka účastníků výzkumu informováni o cíli výzkumu, jeho podobě a konečném zpracování. Také byli seznámeni s nahráváním rozhovoru. Všichni výše uvedení s provedením výzkumu souhlasili. Dále jsem dbali na souhlas zejména účastníků výzkumu, tedy dětí. Ty byly seznámeny i s možností kdykoliv od výzkumu odstoupit, pokud by jim bylo něco nepříjemné.

Výzkum byl proveden anonymně. Proto neuvádíme název základní školy, ani okres, ve kterém škola sídlí. Všechna jména účastníků jsou změněna. Odpovídá pouze věk, pohlaví a lateralita.

4.6 Analýza dat

Po získání všech rozhovorů jsme nahrané rozhovory doslovně přepsali. Transkripce jednoho rozhovoru trvala přibližně 10 minut. Analýza rozhovorů proběhla technikou otevřeného kódování.

Otevřené kódování je analytický proces, při kterém je text rozebrán na jednotlivé části. V první části procesu výzkumník odhaluje v textu podstatná místa, které si označí. Částmi textu mohou být věty, jednotlivá slova, nebo slovní spojení (Hendl, 2016). Označené části textu dá výzkumník určitý kód, který ji charakterizuje a zároveň odlišuje od jiných kódů. Vznikne nám seznam kódů z analyzovaného textu. Kódy jsou následně kategorizovány podle jejich podobnosti (Švaříček a Šedřová, 2007).

V našem výzkumu jsme text podrobně analyzovali a kódovali. V textu jsme označili důležité části. Většinou to byly slovní spojení, někdy i celé věty. Těm jsme přiřadili kód. Kódy jsme si sepsali do seznamu a následně přiřadili k příslušné kategorii. Názvy kategorií tvořila nadřazená slova k jednotlivým kódům.

Ve výzkumné části, týkající se dětských kreseb, jsme rozhovor ke kresbám analyzovali pomocí otevřeného kódování. Cílem bylo zjistit, co respondenti vyjádřili v kresbách. Dále jsme v kresbách sledovali nakreslené symboly a použití barev. Informace o kresbě jsou podrobně popsány v kresebných kazuistikách.

5 Výsledky výzkumného šetření

V následující kapitole si představíme výsledky výzkumného šetření. Kapitola je rozdělena na tři podkapitoly, které odpovídají na výzkumné otázky a stanovený hlavní cíl práce a dílčí cíle práce.

První podkapitola se zaměřuje na výsledky získané z polostrukturovaného rozhovoru a je rozdělena na další tři oddíly, které zodpovídají výzkumné otázky. Druhá podkapitola nám přináší výsledky z analýzy dětských kreseb, ke kterým byl také veden polostrukturovaný rozhovor. Je rozdělena na čtyři oddíly.

5.1 Charakteristika vzájemné komunikace žáků v době karantény

Tato podkapitola je rozdělena na tři oddíly. Ty nám odpovídají na naše položené výzkumné otázky.

Některé výpovědi z polostrukturovaného rozhovoru jsme zařadili svým významem pod více kategorií, proto součet u jednotlivých kategorií nebude odpovídat počtu respondentů.

5.1.1 Nástroje pro komunikaci

Pro získání odpovědi na výzkumnou otázku: „*Jaké nástroje používali žáci pro komunikaci se svými kamarády?*“, jsme položili respondentům otázku: „*Jak jsi komunikoval se svými kamarády, když byla doba karantény?*“

Kategorie vzniklé z odpovědí jsou zaznamenány v následující tabulce:

Tabulka č. 2 – Nástroje pro komunikaci v době karantény

	Věk	7 let				8 let			9 let				10 let	Celkem
Kategorie	Elektrotechnika (mobil, počítač)	×	×	×					×	×	×	×	×	8
	Osobní setkávání				×		×	×			×		×	5
	Chybějící komunikace				×		×		×					3

Z *tabulky č. 2* plyne, že nejvíce odpovědí bylo zařazeno do kategorie **elektrotechnika (8)**. Nejčastěji respondenti komunikovali pomocí mobilního telefonu, nebo počítače. Jednotlivé odpovědi respondentů jsou zapsány níže.

Šimon, 7 let: „Nejčastěji přes počítač a mobil taky. Střídal jsem to, protože mamka a ségra měly taky volání v pondělí, tak jsem musel být na mobilu. Pro volání s kamarády jsem používal jen počítač.“

David, 7 let: „Volali jsme na počítači na Teamsu se spolužákama. Většinou jsme si třeba volali před online hodinou a někdy i po ní.“

Petr, 7 let: „Volal jsem si s mýma spolužákama na počítači před hodinou a pak občas odpoledne.“

Kristýna, 9 let: „V karanténě jsem se s kamarády bavila skoro každý den, protože jsme měli online hodiny. Volali jsme si přes mobil i mimo online hodiny.“

Denisa, 9 let: „Volali jsme si přes počítač, asi tak dvakrát za týden a přes mobil jsme si psali zprávy.“

Adéla, 9 let: „Psali jsme si přes mobil nebo telefonovali. Většinou jsme si pak povídali po online hodinách na počítači.“

Viktorie, 9 let: „Používala jsem mobil a častěji počítač. Většinou jsme si volali po online hodině, tak hodinu. A volali jsme si denně, kromě soboty a neděle.“

Josef, 10 let: „Volal jsem si se spolužáky přes počítač, občas po nebo před hodinou.“

Druhou nejčtenější kategorií je **osobní setkávání (5)**.

Michal, 7 let: „V karanténě jsem někdy s kamarády mluvil, když jsem byl venku někdy byli oni u mě. Když jsme byli venku, tak jsme hráli schovku po vesnici, běhali jsme, hráli jsme fotbal a někdy jsme byli i u Honzy doma. Mobil ještě nemám. Počítač jsem použil jednou, když jsem chtěl kamarádovi něco ukázat. Spíš jsem byl víc venku než na počítači. Já jsem v karanténě byl na počítači tak hodinu a jenom jsem hrál hry, s nikým jiným jsem nevolal. Mamka mně to dovolila jenom na hodinu a jenom večer.“

Do této kategorie byla zařazena také Anežka, která s kamarády moc nekomunikovala, ale uskutečnila alespoň jedno setkání s kamarádkou, které popsala následovně:

Anežka, 8 let: „S kamarádem jsem se vidala málokdy, vlastně jsem je ani mockrát neviděla. Jednou jsem šla s kamarádkou ven na procházku...“

Karolína, 8 let: „Většinou jsem byla venku s mojí sousedkou a tam jsme si třeba povídaly a hrály si. Přes počítač jsem si moc nepovídala s kamarády, občas při online hodině, ale moc ne.“

Adéla, 9 let: „Občas jsme se domluvily a přijely jsme k sobě.“

Josef, 10 let: „Docela hodně jsem se bavil se svými kamarádama v karanténě. Chodil jsem i ven za kamarády. Venku jsem byl třeba 2-3 hodiny. Hráli jsme si, byli jsme na hřišti.“

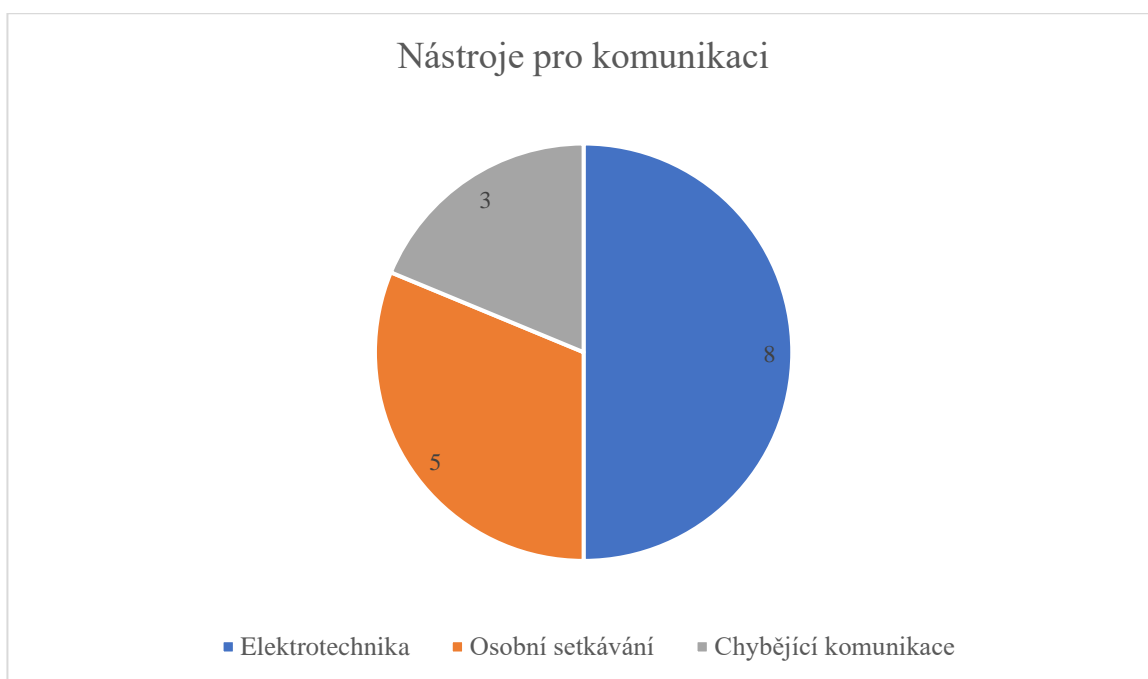
Nejméně četnou kategorií byla **chybějící komunikace (3)**.

Štěpán, 7 let: „Moc jsme se nebavili, jenom třeba na online hodině. S mobilem, nebo počítačem jsem si s nima nevolal.“

Anežka, 8 let: „S kamarádem jsem se vídala málokdy, vlastně jsem je ani mockrát neviděla. Jednou jsem šla s kamarádkou ven na procházku. Já jsem vůbec nepoužívala mobil nebo telefon pro povídání s kamarádem. Počítač jsem měla jenom na online hodiny, my jsme totiž museli jezdit k babičce a dědovi, protože nemáme SIM kartu a internet.“

Jakub, 8 let: „Já jsem se s kamarády neviděl, jenom když jsme měli online hodinu. Ještě nemám mobil a na počítači musela potom pracovat mamka.“

Graf č.1 – Nástroje pro komunikaci



V **grafu č. 1** je vyobrazená četnost zařazení odpovědí jednotlivých kategorií. Z grafu můžeme vyčíst, že respondenti nejvíce využívali pro komunikaci **elektrotechniku**. Následovalo **osobní setkávání**. Nejmenší čtenost odpovědí má kategorie **chybějící komunikace**.

5.1.2 Témata v komunikaci dětí

Dalším dílčím cílem této práce bylo zjistit, jaká témata se objevovala v komunikaci dětí. Pro zodpovězení výzkumné otázky: „*Jaká byla nejčastější témata pro komunikaci mezi dětmi?*“ jsme zvolili otázku: „*O čem sis s kamarádem povídal?*“

Vzniklé kategorie jsme opět zaznamenali do tabulky. Do této kategorie byly zařazeny pouze odpovědi těch respondentů, kteří byli zařazeni do kategorie Elektrotechnika a osobní setkávání.

Tabulka č.3 – Témata v komunikaci dětí

Kategorie	Věk	7 let			8 let		9 let			10 let	Celkem
	Budoucí plány a přání	×	×		×	×	×	×		×	
Příprava do školy	×							×	×	×	4
Minulá činnost		×	×								2
Karanténní situace				×		×	×	×		×	7
Zábava (videa, hry)								×		×	3

Po analýze rozhovorů nám vzniklo 5 kategorií.

Kategorií s nejčetnějšími odpověďmi byl kategorie **budoucích plánů a přání (7)**.

Nejčastěji se objevovali plány dětí na nadcházející čas.

Šimon, 7 let: „*Třeba jestli můžeme k nim přijet nebo jak se maj co dělaj ted', co budou dělat, co budou mít k obědu.*“

David, 7 let: „*Hmm, asi o tom co budeme dělat odpoledne.*“

Michal, 7 let: „*Dost jsme se bavili o tom, že se těšíme až půjdeme do školy. Já jsem se nejvíc těšil na svoje spolužáky.*“

Anežka, 8 let: „*Když jsem byla s tou kamarádkou venku tak jsme se bavily o tom, co děláme a že se těšíme do školy. Já se nejvíc těšila na výtvarku a jak budeme hrát o tělocviku fotbal.*“

Karolína, 8 let: „*Tak třeba o tom, kdy už půjdeme do školy, co děláme, jak se máme a tak.*“

Kristýna, 9 let: „*Nejvíc jsem si povídali o tom, že se těšíme, až půjdeme do školy na to že se budeme moct zase vidat s kamarády a povídat si s nimi.*“

Adéla, 9 let: „*Jak se máme, jak to jde, jestli nás to baví. Protože mě to na online hodinách nebaví. Nejvíc jsem se těšila na kamarády, až se zase uvidíme a že to zase bude normální a že se uvidíme na živo a nemusíme nic řešit.*“

Další nejčtenější kategorií je **karanténní situace (7)**. Do této kategorie byly zařazeny odpovědi, které se nějakým způsobem týkaly karantény a karanténních opatření. Respondenti často vyjadřovali své zamyšlení nad vracením se do školy, ale i dalšími tématy.

Michal, 7 let: „*Nejvíc, že se těšíme až půjdeme do školy. Nejvíc jsem se těšil na kamarády. Taky o tom, kdy už půjdeme do školy. Někdy jsme si bavili i o tom, jak se nosí roušky, kdo je nemocný a tak.*“

Karolína, 8 let: „*Povídali jsme si o tom, kdy už půjdeme do školy, co děláme, jak se máme. Někdy jsme si také povídali o koronaviru.*“

Výzkumník: „*A o čem přesně?*“

Karolína, 8 let: „*O tom, že kvůli tomu musíme být doma a všude se nosí roušky.*“

Kristýna, 9 let: „*Povídali jsme si hlavně o tom, že už by to mohlo skončit, že už bychom mohli jít do školy.*“

Denisa, 9 let: „*No, nejčastěji o tom, jak to bude s vracením se do školy.*“

Adéla, 9 let: „*Volali jsme si a povídali jsme si hlavně o tom jestli někdo neví, kdy půjdeme do školy.*“

Josef, 10 let: „*Vždycky když jsme byly dřív na hodině než učitelka, tak jsme si povídali kdy už sakra půjdeme do školy.*“

Další vzniklou kategorií je **příprava do školy (4)**. Zde respondenti vyjadřovali především společnou přípravu se svými spolužáky na výuku.

Šimon, 7 let: „*... nebo jsme si pomáhali s úkolama a vysvětlovali jsme si to, co se učíme.*“

Denisa, 9 let: „*... Taky jsme společně dělali nějaké úkoly do školy.*“

Adéla, 9 let: „*Někdy jsme dělali společně zadané úkoly.*“

Viktorie, 9 let: „... Často jsme si vysvětlovali, co budeme mít za domácí úkoly.“

Další kategorií je **zábava (3)**. Respondenti zde vyjádřili situace, kdy se svými kamarády hráli různé online hry, nebo sledovali videa.

Denisa, 9 let: „Taky jsme si hráli různé hry a pouštěli si videa.“

Viktorie, 9 let: „Hráli jsme taky hry přes počítač.“

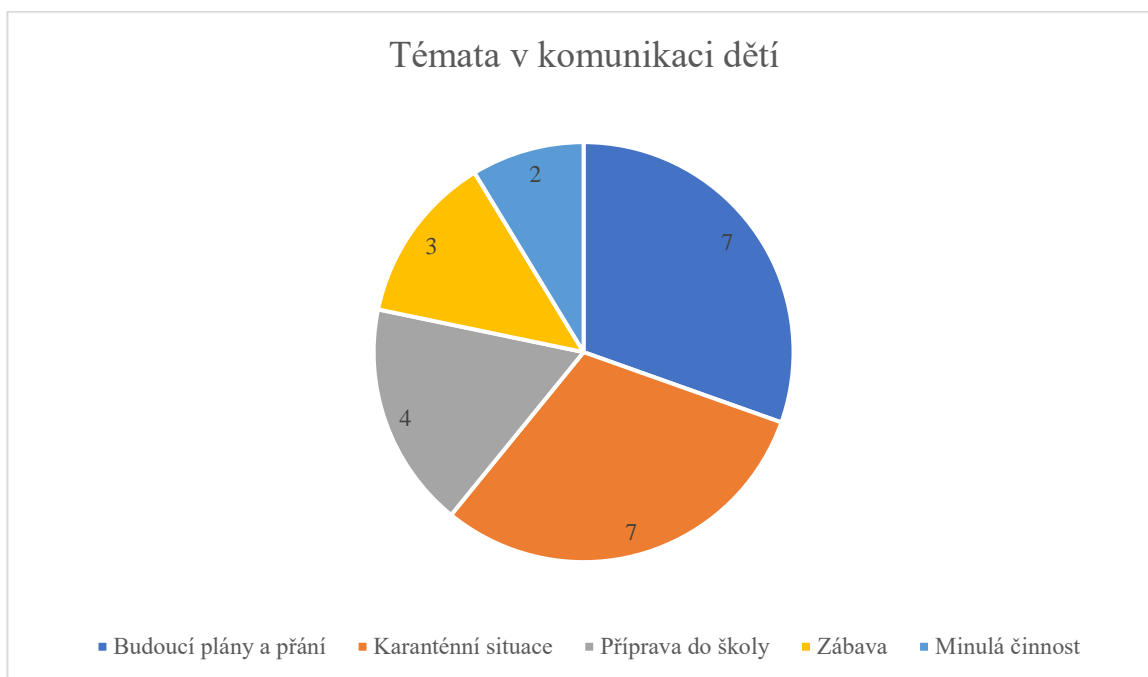
Josef, 10 let: „Nejčastěji jsme si volali, dívali jsme se na videa. Neřešili jsme školu a moc jsme si nepovídali, spíš jsme hráli Roymas, nebo jsme se dívali na videa na YouTube.“

Nejméně četnou kategorií je **minulá činnost (2)**. Odpovědi se týkaly především činností dětí v minulých dnech, nebo o víkendu.

David, 7 let: „... Taky o tom, co jsme dělali včera nebo o víkendu.“

Petr, 7 let: „Nejvíc asi o tom, co tak děláme a jak se kdo má a třeba co můžeme dělat doma.“

Graf č. 2 – Témata v komunikaci dětí



Z **grafu č. 2** můžeme vyčíst, že nejčetnějšími kategoriemi byly **budoucí plány a přání** a také kategorie **karanténní situace**. Následovala kategorie **příprava do školy** a **zábava**. Nejmenší počet odpovědí byl zařazen do kategorie **minulá činnost**.

5.1.3 Vnímání vzájemné komunikace v době karantény

Tento oddíl zahrnuje analýzu rozhovorů, kde jsme hledali pozitivní a negativní stránky komunikace v období karantény. Respondentů jsme se zeptali na otázku: „*Co se ti na komunikaci v době karantény líbilo nebo nelíbilo?*“ Tou jsme získali odpovědi pro třetí výzkumnou otázku, která zní: „*Jak vnímají žáci 1. stupně komunikaci v době karantény?*“

Po analýze rozhovoru nám vznikly 2 kategorie, které jsme popsali jako pozitivní a negativní vnímání.

Tabulka č.4 – Vnímání komunikace v době karantény

	Věk	7 let					8 let			9 let			10 let	Celkem
Kategorie	Pozitivní vnímání			×				×			×		×	5
	Negativní vnímání	×	×		×	×	×		×	×		×	×	9

Jednou ze vzniklých kategorií je **pozitivní vnímání (5)**. Respondentům se většinou líbila možnost hrát hry, nebo vyjádřili spokojenost s možností alespoň nějaké vzájemné komunikace. Zařazené odpovědi:

Petr, 7 let: „*Líbilo se mi, že jsme mohli volat a vidět se při tom, nebo si posílat v chatu smajlíky.*“

Denisa, 9 let: „*Mně se líbilo, že jsme mohli hrát různé hry a taky to, že jsem viděla, jaký pokoj mají moji kamarádi, nebo jak to u nich doma vypadá.*“

Odpověď Kristýny byla zařazena do kategorie pozitivního i negativního vnímání, protože ve své výpovědi vyjádřila oba postoje:

Kristýna, 9 let: „*Líbilo se mi, že jsme se aspoň mohli vidět přes počítač. Ale těšila jsem se, že budeme potkávat a povídat si mezi sebou. Přes počítač to nebylo moc ono.*“

Karolína, 8 let: „*Líbilo se mi, že jsme měli chvíli při online hodině, kdy jsme si povídali, co jsme dělali o víkendu.*“

Josef, 10 let: „*Mně třeba online výuka nevyhovovala, docela jsem se nudil. Sice jsem se s kamarády vídal venku, to jsem byl rád. Ale nejvíc jsem se stejně těšil na spolužáky ze školy. A ještě se mi líbilo, že jsme mohli přes počítač hrát hry.*“

Další vzniklou kategorií je **negativní vnímání (9)**. Většina odpovědí byla technického rázu, nebo nemožností vidět svého kamaráda. Příklady si můžeme přečíst níže.

Šimon, 7 let: „*Mně třeba vadilo, že když jsme si volali s kamarády, že se to dost sekalo. A nebo že jsem neviděl kamarády z jiných tříd.*“

Michal, 7 let: „*Nejvíc se mi nelíbilo, že jsem kamaráda při volání neviděl, protože měl vypnutou kameru.*“

Štěpán, 7 let: „*Mně se nelíbilo, že jsem nemohl volat přes počítač a taky mi vadilo, že jsme nemohli hrát fotbal nebo nějakou hru venku.*“

David, 7 let: „*Nelíbilo se mi, že jsem se neviděl s kamarády naživo.*“

Anežka, 8 let: „*Mně se nelíbilo, že jsem neměla jak mluvit s kamarádama, když nemáme internet. Hodně jsem se na ně těšila do školy.*“

Jakub, 8 let: „*Já jsem byl hodně smutný, že jsem se nemohl vidět s kamarády ani si s nima volat. Někdy jsem i brečel. Tak se mnou tatka často hrál fotbal a nebo bratránci.*“

Adéla, 9 let: „*Nelíbilo se mi, že se to dost sekalo při hovoru s kamarádkou i při online hodinách.*“

Viktorie, 9 let: „*Nelíbilo se mi, že přes ten počítač jsem nikoho neviděla na živo a nemohla jsem si s ním kloudně popovídat. Těšila jsem se, až se budeme vídat s kamarády. Tady ve škole to je lepší, protože si spolu hrajeme a povídáme líp než přes ten počítač. Protože počítač se seká a tady se kámoška neseká.*“

Kristýna, 9 let: „*Líbilo se mi, že jsme se aspoň mohli vidět přes počítač. Ale těšila jsem se, že budeme potkávat a povídat si mezi sebou. Přes počítač to nebylo moc ono.*“

Graf č. 3 – Vnímání komunikace v době karantény



Z *grafu č. 3* můžeme vyčíst, že respondenti komunikaci během karantény vnímali spíše negativně. Do kategorie **negativní vnímání** spadá celkem 9 odpovědí. Naopak pozitivní pohled na komunikaci během karantény mělo 5 respondentů. Celkem tedy 5 odpovědí bylo zařazeno do kategorie **pozitivní vnímání**.

5.2 Znázornění sociální interakce mezi žáky v době karantény prostřednictvím dětské kresby

Tato podkapitola je rozdělena do čtyřech oddílů. V prvním oddílu se seznámíme s kresebnými kazuistikami. Představíme si, co respondenti vyjadřovali ve svých kresbách na téma: „*Moje odpoledne s kamarádem*“. Ve druhém oddílu se blíže seznámíme s tím, co žáci vyjadřovali o svém obrázku. Třetí oddíl nám přiblíží nakreslené symboly v kresbách. A tuto kapitolu uzavírá oddíl barevného ladění v kresbách. Zde jsme sledovali použité barvy a také pro jaké symboly byly použity.

5.2.1 Kresebné kazuistiky

Na následujících stránkách si představíme prostřednictvím kresebných kazuistik nakreslené obrázky.

Kazuistika č.1 – Anežka

Pohlaví: dívka

Věk: 8 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 1. prosince 2020

Popis obrázku:

V přední části obrázku nás zaujmou dvě osoby. Anežka v kresbě znázornila sebe a svoji kamarádku. Dívky mezi sebou hovoří, předpokládáme tak proto, že u jedné je znázorněna tzv. „bublina s textem“. Vedle dívek je znázorněna vodní plocha. Na přední straně obrázku můžeme vidět trávník. Za vodní plochou se nacházejí čtyři stromy a plot. Pozadí je dokresleno modrou oblohou.

Obrázek č. 5 – Kresba od Anežky



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslila?“

„Nakreslila jsem sebe a mojí kamarádku Terezku.“

„Kde s kamarádkou jste?“

„Je to obrázek od našeho oblíbeného místa. Šly jsme tam s Terezkou, když byla karanténa. Nejdříve na pole a potom tady k tomu rybníku. Povídaly jsme si, kde budeme bydlet až budeme velký.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„Je to obrázek z doby, kdy jsme nechodily do školy a měly on-line výuku. Byl to můj nejlepší zážitek z toho období.“

Kazuistika č.2 – Karolína

Pohlaví: dívka

Věk: 8 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 2. prosince 2020

Popis obrázku:

V pravé části obrázku dominuje kresba domu. Vedle domu můžeme vidět dvě osoby. Karolína znázornila sebe a svoji sestřenicí. Na obrázku jsou v horní pravé části znázorněné mraky a v levém horním rohu slunce. Na dolní části obrázku je vyobrazena tráva.

Obrázek č. 6 – Kresba od Karolíny



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslila?“

„Tady vpravo jsem já a vedle mě je moje sestřenice Terežka.“

„Kde jste?“

„Jsme na zahradě u našeho domu. Povídáme si a hrajeme babu.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„Je to obrázek z víkendu, kdy u mě byla sestřenice na návštěvě.“

Kazuistika č.3 – Petr

Pohlaví: chlapec

Věk: 7 let

Lateralita: levá

Datum uskutečnění: 1. prosince 2020

Popis obrázku:

Na obrázku vidíme dvě osoby. Petr nakreslil sebe a svoji sestru. Na pravé straně výkresu naši pozornost upoutá dům. Je to dům, ve kterém Petr bydlí. V levém horním rohu můžeme spatřit malou osobu, která je nakreslena na mraku.

Obrázek č. 7 – Kresba od Petra



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslil?“

„Nakreslil jsem toho víc. Jsem tam já, moje sestra a náš dům. Tady nahoře na tom mraku je jedna postavička z mojí oblíbený počítačový hry.“

„Kde jste?“

„Jsme u nás před domem a já jezdím na skejtu.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„Je to jak jsme někdy v karanténě venku, přesně nevím kdy.“

„Proč máte na sobě roušky?“

„Protože je musíme nosit teď všude.“

Kazuistika č.4 – Jakub

Pohlaví: chlapec

Věk: 8 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 3. prosince 2020

Popis obrázku:

V dolní části obrázku najdeme dvě osoby. Jakub zobrazil sebe a svého otce při hraní fotbalu. V dolní části obrázku můžeme vidět trávu a také fotbalovou branku. Střed obrázku je bez použití barev. V horní části obrázku vidíme modrou oblohu a v levém horním rohu slunce.

Obrázek č. 8 – Kresba od Jakuba



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslila?“

„Nakreslil jsem sebe a tátu, jak hrajeme fotbal. Já teď hraju fotbal jenom s tátou.“

„Proč?“

„Protože se teď vůbec nevidám se svými kamarádama a s nima jsem fotbal hrál často.“

„Kde jste?“

„Jsme u nás na zahradě.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„Bylo to někdy minulý týden.“

Kazuistika č.5 – Viktorie

Pohlaví: dívka

Věk: 9 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 4. ledna 2021

Popis obrázku:

Viktorie namalovala dva obrázky na jeden papír. Na horním obrázku zobrazila sebe a svoji kamarádku při videohovoru přes mobilní telefon. Na spodní část papíru namalovala sebe a svoji kamarádku. Mezi nimi se nachází míč. Pozadí lemují tři velké stromy. Na horní části obrázku vidíme oblohu s mraky a sluncem.

Obrázek č. 9 – Kresba od Viktorie



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslila?“

„Tady dole jsem nakreslila sebe a svoji sestřenici, jak si hrajeme u babičky na zahradě s míčem. Tadyta druhá kresba je, když si volám občas se svými spolužačkama přes mobil.“

„Kde jste?“

„Tady jsme u babičky na zahradě. A tady jsem doma v pokoji.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„Tady se sestřenicí je to obrázek z víkendu, kdy jsme byly u babičky na návštěvě. A tady ten mobil je někdy v týdnu, když si třeba volám se svými spolužačkama.“

Kazuistika č.6 – Josef

Pohlaví: chlapec

Věk: 10 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 5. ledna 2021

Popis obrázku:

Josef nakreslil sebe a svého kamaráda Tomáše. V popředí obrázku vidíme dvě silniční kola. Kola obsahují detaily jako košík na řídítkách, sedátka nebo stojánky. U kol se nacházejí dvě postavy. Pozadí obrázku je vybarveno modrou barvou – ta značí oblohu a zem je pokryta zelenou barvou – ta nám značí trávu.

Obrázek č. 10 – Kresba od Josefa



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslil?“

„Nakreslil jsem sebe a svého kamaráda Tomáše, když jezdíme na kole.“

„Kde jste?“

„Jsme u nás v obci, blízko hřiště. Jezdíme na kole a povídáme si.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„Je to obrázek z letních prázdnin, namaloval jsem to jako vzpomínku na prázdniny, protože se na ně už moc těším.“

Kazuistika č.7 – Šimon

Pohlaví: chlapec

Věk: 7 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 13. ledna 2021

Popis obrázku:

Šimon namaloval tři postavy – sebe a další dva chlapce. Na obrázku jsou i jménem popsány. Po rozhovoru s autorem obrázku jsme se dozvěděli, že Filípek a Martínek jsou bratřenci Šimona. Filípek drží v ruce věc, která představuje florbalovou hokejku. Pozadí obrázku tvoří modrá obloha a v levém dolním rohu můžeme vidět zelené pozadí.

Obrázek č. 11 – Kresba od Šimona



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslil?“

„Nakreslil jsem sebe a moje dva bratřanky Filipa a Martínka.“

„Kde jste?“

„Jsme u nás na zahradě a hrajeme florbal. Zrovna máme pauzu, tak odpočíváme.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„Je to minulý týden o víkendu.“

„A proč máte na sobě roušky?“

„Protože byla karanténa a my jsme je museli nosit, tak proto jsem to tam namaloval.“

Kazuistika č. 8 – Štěpán

Pohlaví: chlapec

Věk: 7 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 4. ledna 2021

Popis obrázku:

Na tomto obrázku na první pohled zaujme traktor s vozíkem, který zabírá většinu plochy papíru. Pod traktorem je znázorněná cesta hnědou barvou. V pravém horním rohu vidíme dvě osoby. Štěpán tam vyobrazil sebe a svého kamaráda, když hrají fotbal. V levém horním rohu Štěpán namaloval slunce. Horní část obrázku lemují mraky.

Obrázek č. 12 – Kresba od Štěpána



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslil?“

„Nakreslil jsem traktor s valníkem. A tady nahoře sebe a mého kamaráda Honzu, jak hrajeme fotbal.“

„Kde jste?“

„To jsem jezdil s tátou traktorem, když jsem měl třeba volné odpoledne a je to u nás na vesnici.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„Včera jsem jel s tátou traktorem. A fotbal to jsem namaloval, když hrajeme někdy venku, to nevím kdy je. Prostě pořád.“

Kazuistika č.9 – Adéla

Pohlaví: dívka

Věk: 9 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 2. února 2021

Popis obrázku:

Uprostřed obrázku vidíme dvě osoby. Adéla nakreslila sebe a svou kamarádku Veroniku. Pod dívkami je zelenou barvou nakreslena tráva a na ní květiny. Nad květinami můžeme spatřit motýla. V pravém horním rohu se nachází slunce a na horním části obrázku jsou bílé mraky. Na pravé části obrázku je kousek domu.

Obrázek č. 13 – Kresba od Adély



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslila?“

„Je to obrázek, kde jsem já a moje kamarádka Verča.“

„Kde jste?“

„Jsme na louce u nás za domem.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„To nevím, asi někdy v létě. Vymyslela jsem si to, protože už mě to nebaví být pořád doma.“

Kazuistika č.10 – Michal

Pohlaví: chlapec

Věk: 7 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 4. ledna 2021

Popis obrázku:

Velkou část plochy obrázku zabírá bílá cesta a zelená plocha. V popředí vidíme dvě osoby. Michal nakreslil sebe a svého kamaráda. Před osobami jsou dvě koloběžky, oranžové a černé barvy.

Obrázek č. 14 – Kresba od Michala



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslil?“

„Nakreslil jsem sebe a mého kamaráda, který bydlí ve městě jako můj táta. Jezdíme spolu na koloběžkách.“

„Kde jste?“

„Jsme na cyklostezce ve městě a je tam taky park, skluzavka a tady vzadu je rybník.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„Je to z karantény, kdy jsem byl u táty, tak jsem občas chodil tam s jedním kamarádem ven.“

Kazuistika č.11 – Kristýna

Pohlaví: dívka

Věk: 9 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 2. února 2021

Popis obrázku:

Na obrázku jsou vyobrazeny dvě dívky. Jsou to Kristýna a její kamarádka. V pravé části obrázku naši pozornost upoutá veliký strom. V levé horní části je vyobrazeno slunce a horní část obrázku je doplněna modrou oblohou.

Obrázek č. 15 – Kresba od Kristýny



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslila?“

„Nakreslila jsem sebe a svoji spolužačku.“

„Kde jste?“

„Jsme spolu v parku, kam se často chodíme procházet.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„To nevím, to jsem nakreslila jen tak, když jsem vzpomínala, co ráda dělám a kam chodím s mojí spolužačkou.“

Kazuistika č.12 – David

Pohlaví: chlapec

Věk: 7 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 5. února 2021

Popis obrázku:

Na obrázku jsou vyobrazeni dva chlapci, kteří sedí na židlích. Na postavách jsou vyobrazeny detaily jako čepice a barevné oblečení. Každý chlapec má před sebou stůl a na něm počítač. Od jednoho počítače k druhému vedou různě zahnuté čáry.

Obrázek č. 16 – Kresba od Davida



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslila?“

„Nakreslila jsem sebe a svého kamaráda, jak hrajeme online hry na počítači.“

„Kde jste?“

„Já jsem u sebe doma a on je u něj doma.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„To jsem nakreslil, když jsme byli doma v karanténě a různě jsme si volali a hráli jsme hry.“

„Co je to za čáru?“

„To jsou signály z počítače.“

Kazuistika č.13 – Denisa

Pohlaví: dívka

Věk: 9 let

Lateralita: pravá

Datum uskutečnění: 4. ledna 2021

Popis obrázku:

Na většině plochy papíru nejsou žádné barvy. Dívka soustředila svůj výkres na levou stranu obrázku. Zde vidíme dvě osoby, dívku a její kamarádku. Vedle nich se nachází karavan a úplně vlevo postel.

Obrázek č. 17 – Kresba od Denisy



Rozhovor po kresbě:

„Co jsi to nakreslila?“

„Nakreslila jsem sebe a svoji kamarádku.“

„Kde jste?“

„Jsme u nás doma.“

„Kdy se tato situace odehrává?“

„To bylo včera, když u mě kamarádka byla a hrály jsme si s tím karavanem.“

5.2.2 Obsahové vyjádření v kresbách

Ve druhém oddíle odpovídáme na výzkumnou otázku: „*Co žáci vyjadřovali ve svých kresbách na téma: „Moje odpoledne s kamarádem?“* K zodpovězení této výzkumné otázky potřebujeme výpovědi žáků ke kresbě. Výpovědi jsou analyzovány pomocí otevřeného kódování a data jsou vyjádřena v tabulce.

Některé výpovědi jsme opět zařadili svým významem pod více kategorií, proto součet u jednotlivých kategorií nebude odpovídat počtu respondentů.

Tabulka č. 5 – Obsahové vyjádření kreseb

Kategorie	Věk	7 let					8 let			9 let				10 let	Celkem
		3	7	8	10	12	1	2	4	5	9	11	13	6	
	Kazuistika č.														
	Zážitek z karantény	×	×	×	×	×	×	×	×	×			×		10
	Osoba	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	13
	Vzpomínka			×							×	×		×	4
	Domov	×	×	×		×		×	×	×	×		×	×	10

Po analýze rozhovorů nám vznikly 4 kategorie, do kterých jsme jednotlivé odpovědi z výpovědí ke kresbě zařadily.

Tabulka č. 5 ukazuje, že každý žák vyjádřil ve své kresbě nějakou osobu. Z těchto zařazení nám vznikla stejnojmenná kategorie **Osoba (13)**. Z této kategorie následně vplynuly dvě podkategorie. První z nich je **kamarád (8)**. Respondenti většinou vyobrazovali své kamarády z vesnice, nebo spolužáky. Uvádíme pouze některé příklady odpovědí, protože se ve většině případů opakovaly stejné typy odpovědí:

Anežka, 8 let: „*Nakreslila jsem sebe a moji kamarádku Terežku.*“

Josef, 10 let: „*Nakreslil jsem sebe a svého kamaráda Tomáše, jak jezdíme na kole.*“

Kristýna, 9 let: „*Nakreslila jsem sebe a svoji spolužačku.*“

David, 7 let: „*Nakreslil jsem sebe a svého kamaráda, jak hrajeme online hry na počítači.*“

Druhou podkategorií vzniklé z kategorie osoby, je **rodina (6)**. Zde respondenti většinou uváděli své příbuzné a rodinné příslušníky:

Karolína, 8 let: „*Tady vpravo jsem já a vedle mě moje sestřenice Terežka.*“

Petr, 7 let: „*Nakreslil jsem toho víc. Jsem tam já, moje sestra a náš dům.*“

Jakub, 8 let: „*Nakreslil jsem sebe a tátu, jak hrajeme fotbal. Já teď hraju fotbal jenom s tátou.*“

Viktorie, 9 let: „*Tady dole jsem nakreslila sebe a svoji sestřenicí, jak si hrajeme u babičky na zahradě s míčem.*“

Šimon, 7 let: „*Nakreslil jsem sebe a moje dva bratráčky Filipa a Martínka.*“

Druhou nejčtenější kategorií je **zážitek z karantény¹ (10)**. Pro ukázkou jsme vybrali čtyři výpovědi respondentů:

Anežka, 8 let: „*Je to obrázek z doby, kdy jsme nechodily do školy a měli on-line výuku. Byl to můj nejlepší zážitek z tohoto období.*“

Viktorie, 9 let: „*Tady se sestřenicí je to obrázek z víkendu, kdy jsme byli u babičky na návštěvě. A tady ten mobil je někdy v týdnu, když si třeba volám se spolužačkama.*“

Šimon, 7 let: „*Je to minulý týden o víkendu.*“

Michal, 7 let: „*Je to z karantény, kdy jsem byl u táty, tak jsem tam občas chodil s jedním kamarádem ven.*“

Z této kategorie nám vznikla podkategorie **sport a hra (9)**. Respondenti často vyjadřovali, že své volné chvíle v karanténě trávili sportovní činností, nebo hrou. Opět uvádíme některé z výpovědí:

Petr, 7 let: „*Jsmo u nás před domem a já jezdím na skejtu.*“

Jakub, 7 let: „*Nakreslil jsem sebe a tátu, jak hrajeme fotbal.*“

Viktorie, 9 let: „*Tady dole jsem nakreslila sebe a svoji sestřenicí, jak si hrajeme u babičky na zahradě s míčem.*“

Šimon, 7 let: „*Jsmo u nás na zahradě a hrajeme florbal. Zrovna máme pauzu, tak odpočíváme.*“

Michal, 7 let: „*Nakreslil jsem sebe a svého kamaráda, který bydlí ve stejném městě jako můj táta. Jezdíme spolu na koloběžkách.*“

David, 7 let: „*Nakreslil jsem sebe a svého kamaráda, jak hrajeme online hry na počítači.*“

¹ Kresby byly vytvářeny v období celostátní karantény. Proto jsou do této kategorie zařazeny odpovědi jako: „Včera, o víkendu, minulý týden, atd.“

Další vzniklou kategorií byl **domov (10)**. Do této kategorie jsme zařadili všechny výpovědi, které měly spojitost s domem, zahradou a nebo místem bydliště respondenta. Opět jsme pro ukázkou vybrali několik výpovědí, které tuto kategorii zastupují:

Karolína, 8 let: „*Jsmo na zahradě u našeho domu. Povídáme si a hrajeme na babu.*“

Petr, 7 let: „*Jsmo u nás před domem a já jezdím na skejtu.*“

Viktorie, 9 let: „*Tady jsmo u babičky na zahradě, a tady jsmo doma v pokoji.*“

Josef, 10 let: „*Jsmo u nás v obci, blízko hřiště.*“

David, 7 let: „*Nakreslil jsmo sebe a svého kamaráda, jak hrajeme hry na počítači. Já jsmo u sebe doma a on je u něj doma.*“

Do kategorie **vzpomínka (4)**, byly zařazeny vzpomínky respondentů na minulou, nebo blíže neurčenou dobu.

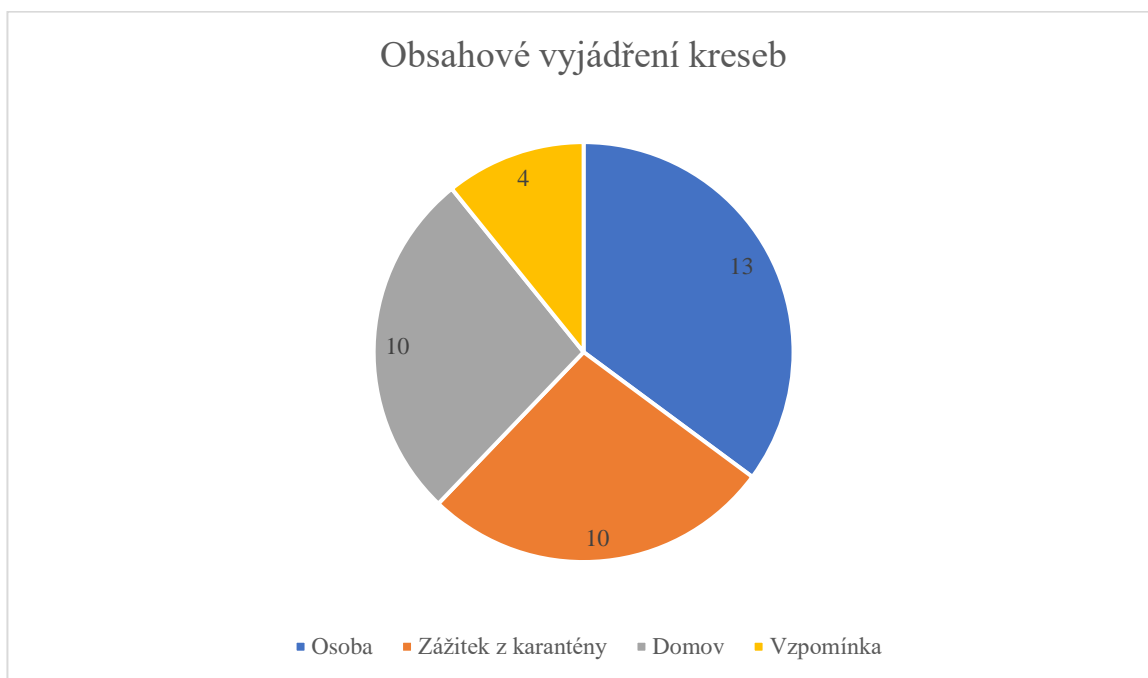
Josef, 10 let: „*Je to obrázek z letních prázdnin, namaloval jsmo to jako vzpomínku na prázdniny, protože se na ně už moc těším.*“

Štěpán, 7 let: „*A fotbal jsmo namaloval, když hrajeme někdy venku, to nevím kdy je. Prostě pořád.*“

Adéla, 9 let: „*To nevím, asi někdy v létě. Vymyslela jsmo si to, protože už mě to nebaví být pořád doma.*“

Kristýna, 9 let: „*Nevím, to jsmo nakreslila jen tak, když jsmo vzpomínala, co ráda dělám a kam chodím s mojí spolužačkou.*“

Graf č.4 – Obsahové vyjádření kreseb



Graf č.4 nám ukazuje zastoupení jednotlivých odpovědí zařazených do kategorií. Nejpočetnější kategorií byla **osoba**. Následovaly kategorie **zážitek z karantény** a **domov**. Z výpovědi nám také vznikla kategorie **vzpomínka**.

5.2.3 Symboly v kresbách

Ve třetím oddíle odpovíme na výzkumnou otázku: „*Jaké symboly žáci vyjádřili v kresbách na téma: „Moje odpoledne s kamarádem?“*“. Zde jsou kresby analyzovány z hlediska nakreslených symbolů. Nakreslené symboly jsou opět zpracovány v tabulce.

Některé symboly jsme opět zařadili pod více kategorií, proto součet u jednotlivých kategorií nebude odpovídat počtu respondentů.

Tabulka č.6 – Symboly v kresbách

	Věk	7 let					8 let			9 let				10 let	Celkem
		3	7	8	10	12	1	2	4	5	9	11	13	6	
Kategorie	Kazuistika č.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	
	Lidé	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	13
	Rostliny a zvířata		×		×		×	×	×	×	×	×		×	10
	Obloha	×	×	×			×	×	×	×	×	×		×	10
	Věci	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		×	×	12
	Karanténní prvky	×	×												2

Nejvíce zastoupenou kategorií symbolů v kresbách jsou **lidé (13)**. Respondenti nejčastěji vyobrazovali své kamarády, nebo příbuzné. Například rodiče, nebo bratrance a sestřence.

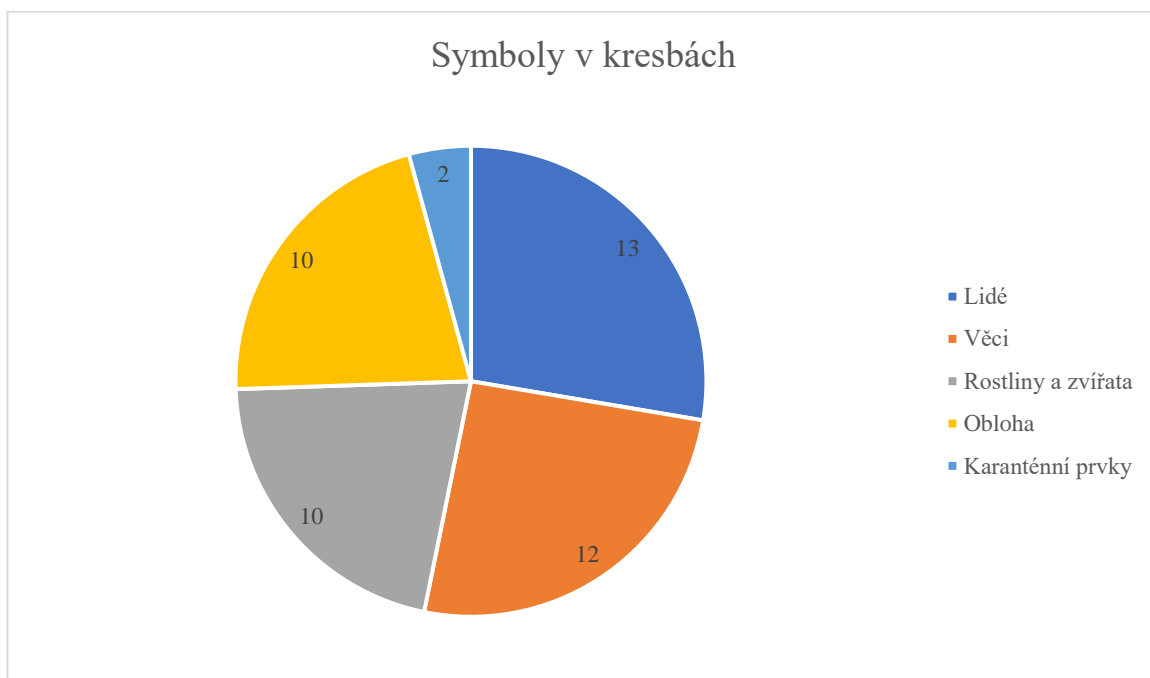
Druhou nejvíce zastoupenou kategorií jsou **věci (12)**. Tato kategorie je dále rozdělena na podkategorie. Nejčetnější podkategorii jsou **hračky (6)**. Dále **sportovní pomůcky (5)**, **budovy (4)**, **nábytek (3)**. Stejně početnými kategoriemi jsou **komunikační prostředky (2)**, **vodní plocha (2)** a **doprava (2)**.

Dalším nejčetnějším symbolem v kresbách je symbol **oblohy (10)**. Obloha byla znázorněna jako modrá plocha v horní části kresby. Vyskytovaly se také samostatné kresby mraků. V některých kresbách jsme našli symbol slunce.

Do kategorie **rostliny a živočichové (10)**. Respondenti nejčastěji vyobrazovali plochu trávy, dále stromy a květiny. V jedné kresbě byl vyobrazěn motýl, toho jsme zařadili pod kategorii živočichové.

Vznikla nám také kategorie **karanténní prvky (2)**. Na těchto obrázcích mají na sobě osoby roušky.

Graf č.5 – Symboly v kresbách



Z grafu č. 5 můžeme vyčíst, že nejužívanějším symbolem v kresbách byly **lidé**.
Následovala kategorie **věci**. Stejný počet zařazení měly kategorie **rostliny a zvířata** a **obloha**.
Vznikla nám také kategorie **karanténní prvky**.

5.2.4 Barevné ladění v kresbách

Poslední, čtvrtý oddíl se zabývá použitím barev v kresbách. Odpovíme tak na výzkumnou otázku: „*Jaké barvy žáci v kresbách použili?*“

Tabulka č. 7 – Barevné ladění v kresbách

	Věk	7 let					8 let			9 let				10 let	Celkem
		3	7	8	10	12	1	2	4	5	9	11	13		
Barva	Kazuistika č.														
	Černá	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	13
	Modrá	×	×	×	×		×	×	×	×	×	×	×	×	12
	Oranžová		×	×	×	×				×	×		×	×	8
	Žlutá	×	×	×		×	×	×	×	×	×	×	×	×	12
	Zelená	×	×	×	×		×	×	×	×	×	×		×	11
	Růžová						×	×		×		×	×		5
	Fialová									×					1
	Hnědá	×		×			×	×	×	×	×	×	×		10
	Šedá	×			×	×	×			×					5
	Červená	×						×		×	×			×	5

Tabulka č. 7 ukazuje, že všichni respondenti ve svých kresbách použili **černou** barvu (13).

Druhou nejužívanější kategorií barev byly **modrá** a **žlutá** (12). Obě barvy byly většinou zobrazovány ve spojitosti s oblohou.

Barva **zelená** (11) byla nejčastěji použita pro vyobrazení travnaté plochy, rostliny, nebo koruny stromů.

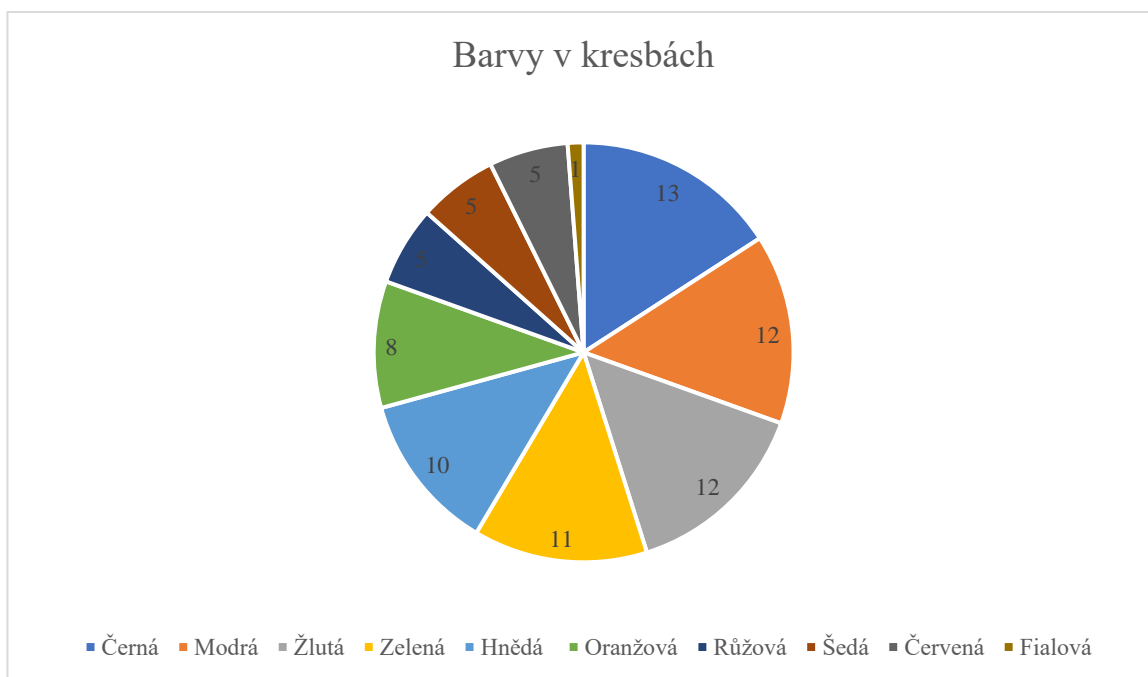
Hnědá (10) byla většinou použita k vybarvení kmene stromu, barvy vlasů nebo barvy dveří.

Následovala kategorie **oranžová** (8). Nejčastěji touto barvou byly vybarveny obličejové lidí, nebo detaily obličejů a dalších věcí.

Stejně početné jsou tři kategorie **růžová, šedá a červená (5)**. Tyto barvy byly většinou využívány k vybarvení detailů oblečení. Červenou barvu jsme dále mohli vidět na střechách domů.

Nejméně zařazení měla kategorie **fialová (1)**. Barva byla použita pro znázornění detailů na míči a oblečení.

Graf č. 6 – Barvy v kresbách



Graf č. 6 ukazuje, že nejpoužívanější kategorií byla barva **černá**. Následovaly dvě kategorie, **modrá** a **žlutá**. Další kategorií byla barva **zelená**. Následovala kategorie **hnědá**. Dále **oranžová**. Dalšími kategoriemi byly barvy **růžová, šedá, červená**. Nejméně využitou barvou byla barva **fialová**.

6 Diskuze výsledků

Motivací pro psaní této práce bylo zjistit, jak vnímají děti mladšího školního věku situaci kolem pandemie COVID-19. Konkrétně jsme se zaměřili na vnímání vzájemné komunikace mezi dětmi, která byla v tomto období značně omezená.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak spolu komunikovali žáci 1. stupně v době karantény. K dosažení tohoto cíle nám pomohly stanovené dílčí cíle práce. Ty byly rozvrženy do dvou oblastí. V první oblasti jsme se snažili pomocí polostrukturovaného rozhovoru zjistit specifika komunikace dětí během karantény.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaké prostředky žáci použili pro komunikaci se svým kamarádem. Většina dětí použila mobil nebo počítač. Tento výsledek tak potvrzuje předpoklad autorů Čermákové, Kmenta a Garguláka (2020) tedy, že se část interakce přesune do digitálního prostoru a bude tak zachována. Z výsledků výzkumu můžeme také vypořadovat, že elektrotechniku využívali více žáci staršího věku, tedy žáci ve věku devíti až deseti let. To může být způsobeno tím, že starší děti již více rozumí elektrotechnice a v online světě se orientují. Druhým nejčtenějším způsobem komunikace bylo osobní setkávání. Žáci vypovídali, že se nejčteněji setkávali se svými kamarády z vesnice a nebo se svými příbuznými. Zaznamenali jsme také tři odpovědi, které byly zařazeny do kategorie chybějící komunikace. Důvodem pro nekomunikování byl například chybějící internet v domácnosti, nebo zákaz rodičů používat elektrotechniku. Na druhou stranu tito respondenti uvedli jako kladnou možnost vídat se se spolužáky na online hodinách. Toto tvrzení se shoduje se Svobodovou (2021) a Rokosem a Vančurou (2020), kteří uvedli, že učitelé často v online hodinách zařazovali tzv. virtuální kruhy pro běžnou vzájemnou komunikaci.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, o jakých tématech žáci diskutovali. Nejčtenějšími tématy pro diskuzi byla karanténní situace a budoucí plány a přání. Žáci často rozebírali, kdy už půjdou do školy nebo že by už mohla pandemická situace skončit. Dalším tématem byl samotný koronavirus. Žáci si například kladli otázky, proč musí být doma, nebo že je povinnost nosit roušky. Dále si žáci často pomáhali s úkoly nebo je společně vypracovávali. Žáci také využili online komunikaci pro zábavu. Pouštěli si různá videa nebo hráli hry. Výskyt online her v našem výzkumu může být způsobený čteným užíváním elektrotechnických prostředků. Výzkum agentury STEM/MARK spolupracující s UNICEF (2020) ukázal, že 77% dotazovaných dětí uvedlo, že svůj volný čas trávily aktivitami na počítači, herních konzolách, nebo telefonu.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, jak žáci komunikaci v době karantény vnímali. Z polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že žáci vnímali vzájemnou komunikaci v karanténě spíše negativně. Mnoho žáků uvedlo, že jim vadila nemožnost vidět své spolužáky, nebo že se při komunikaci přes počítač necítili dobře. Může to být zapříčiněno například nepoužíváním metakomunikativních faktorů, které jsou důležité pro správné pochopení obsahu sdělení (Urbanovská, 2006). V kategorii pozitivní vnímání komunikace během karantény jsme mohli nalézt odpovědi jako možnost se alespoň zprostředkovaně vidět, dívat se na videa, hrát hry, nebo si posílat emotikony.

K zodpovězení čtvrtého dílčího cíle nám pomohla dětská kresba a výpovědi k ní. Cílem bylo zjistit, co žáci vyobrazovali v kresbách téma: „*Moje odpoledne s kamarádem.*“

Analýza rozhovoru ke kresbě ukázala, že všichni respondenti ve svých kresbách vyjádřili nějakou osobu. Osoby byly dále rozděleny do podkategorií kamarádi a rodina. Větší četnost výskytu kamaráda v kresbách můžeme přičíst zadání kresby, která zněla: „*Nakresli mi tvoje odpoledne s kamarádem.*“ V podkategorii rodina, žáci většinou vyobrazovali své bratrance a sestřenice nebo rodiče. Důvodem pro vyobrazení může být nemožnost dětí stýkat se svým kamarádem. Autoři výzkumu z Pákistánu uvedli, že děti v době karantény začaly trávit více času se svými sourozenci, bratřenci a sestřenicemi. Toto setkávání jim totiž zajišťovalo potřebu socializace se svými vrstevníky (Bhamani a kol., 2021).

V deseti případech respondenti vyjádřili ve svých kresbách zážitek z karantény. Do této kategorie byly zařazeny odpovědi jako: „*Je to obrázek z víkendu, z minulého týdne...*“, protože kresby byly vytvářeny v době, kdy byla většina republiky zavřena v karanténě. Z této kategorie nám také vznikla podkategorie sport a hra. Zde žáci nejčastěji vyobrazovali sebe, svého kamaráda, nebo příbuzného při sportovní aktivitě. Příčinou pro vyobrazování sportu může být uváděná aktivita učitelů, kteří podněcovali žáky ke sportovní aktivitě zasíláním různých videí s cviky a sportovní aktivitou (Burke a Dempsey, 2020). Děti v mladším školním věku jsou v tomto věku velmi obratné, proto se zvyšuje jejich zájem o pohyb a pohybové hry (Langmeier, Krejčířová, 2006). I to může být důvodem pro vyobrazení sportu na obrázcích. Stejně početné zastoupení jako zážitek z karantény měla kategorie domov. Důvodem může být celostátní karanténa, která zavřela většinu objektů, a tak žáci často jezdili ke svým příbuzným nebo známým. Čtvrtou vzniklou kategorií je vzpomínka. Zde žáci nejčastěji vyjadřovali vzpomínku na událost, ke které neměli bližší časové určení nebo to byla vzpomínka z prázdnin.

Čtvrtým dílčím cílem bylo zjistit, jaké symboly se vyskytnou v kresbách na téma: „*Moje odpoledne s kamarádem.*“ Největší četnost nakreslených symbolů byli lidé. Ti se vyskytli ve všech kresbách. Žáci nejčastěji vyobrazovali své kamarády nebo příbuzné a rodiče. Další početnou kategorií jsou věci. Celkem 12 respondentů nějakou věc ve své kresbě vyobrazilo. Tato kategorie byla dále rozdělena na 7 podkategorií. Nejčetnější podkategorií jsou hračky. Zde byly často vyobrazovány míče, skluzavky a dětská hračka karavan. Následovala podkategorie sportovní pomůcky. Zde byly vyjádřeny symboly florbalové hokejky, skateboardu, fotbalové branky, silničního kola a koloběžky. Podkategorii budovy zastupují čtyři předměty a to domy. Ty patřily buď některému z příbuzných nebo v něm sám respondent žije. V kresbách se objevily také komunikační prostředky. Na jedné kresbě byly vyobrazeny počítače, které spojuje signál a na druhé kresbě byl vyobrazen mobilní telefon. Podkategorie nábytek zahrnuje tři symboly. Patří mezi ně židle a stůl a postel. Do podkategorie vodní plocha a doprava byly zařazeny dva symboly. Konkrétně to byly vyobrazené rybníky. Podkategorii doprava zahrnují dva symboly a to traktor s valníkem a cyklostezka.

Další vzniklou kategorií byly rostliny a zvířata. Do této kategorie byly zařazeny stromy, travnatá plocha a květiny. V obrázcích se vyskytlo jedno zvíře, a to motýl. Kategorii obloha většinou zastupovalo modré nebe, slunce a v některých kresbách také nakreslené mraky. Vznikla nám také kategorie karanténní prvky. Sem jsme zařadili dva obrázky. Na těchto obrázcích mají na sobě osoby ústní roušky.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jaké barvy žáci použili v kresbě. Nejvíce používanou barvou byla barva černá. Ve většině případů byla tato barva využita pro obrysy jednotlivých symbolů. Na jedné kresbě byla použita černá barva pro vyobrazení fleků na míči. Dalšími nejvyužívanějšími barvami byly modrá a žlutá. Žlutá barva byla nejčastěji využívána pro symbol slunce a modrá barva pro symbol oblohy. Větší četnost zařazení měla barva zelená, kterou byla nejčastěji ztvárněna travnatá plocha. Barvami hnědé, oranžové, růžové, šedé, červené a fialové, byly nejčastěji vyobrazovány detaily symbolů. Nejčastěji oranžovou barvou byly vybarveny obličejové lidi, nebo detaily obličejů a dalších věcí. Na jednom obrázku jsme mohli najít oranžovou barvu na kole. Zde značila reflexní prvek.

Závěrem chceme uvést, že získané výsledky nelze více zobecňovat, protože byl výzkum proveden na malém vzorku respondentů. Zároveň zde mohl být promítnut také osobní pohled výzkumníka.

Jako doporučení pro praxi uvádíme důležitost komunikace mezi dětmi i v době neočekávaných situacích. Také pedagogové by měli zprostředkovat kontakty mezi dětmi v rámci vyučování. Je důležité, aby zjistili pohled svých žáků na danou věc a zároveň se jim ji snažili vysvětlit. Pedagogové by také měli být ti, co kolektiv dětí za běžné i mimořádné situace spojují. Dále uvádíme doporučení propojit těžší téma pro děti s kresbou. Můžeme tak lépe nahlédnout do jejich dětského chápání vzniklé situace.

7 Závěr

Tématem této diplomové práce je vzájemná komunikace žáků 1. stupně v době karantény. Práce se skládá ze dvou částí a to teoretické a empirické.

Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly a jejím cílem bylo popsat vývojové období mladšího školního věku, sociální komunikaci a dětskou kresbu.

Vývojové období mladšího školního věku bylo popsáno v první kapitole. Zaměřili jsme se na psychomotorický vývoj, vnímání a řeč. Dále jsme charakterizovali citový a sociální vývoj osobnosti mladšího školáka.

Druhá kapitola teoretické části se zaměřovala na sociální komunikaci. Zde jsme si tento pojem definovali. Dále jsme si představili druhy, formy a cíle komunikace. Tato kapitola také poskytla informace o sociální interakci a komunikaci dětí v období pandemie COVID-19.

Kapitola o dětské kresbě byla poslední z teoretické části. Seznámili jsme se s historií dětské kresby a jejím ontogenetickým vývojem. Dále jsme si představili kresbu jako komunikační nástroj. Kapitulu uzavíraly výzkumy spojené s pandemií COVID-19 a dětskou kresbou.

V části empirické jsme v první kapitole definovali cíle výzkumu a diplomové práce. Cílem bylo zjistit, jak spolu vzájemně komunikovali žáci 1. stupně v době karantény. K získání odpovědi na tuto otázku jsme využili polostrukturovaného rozhovoru a dětské kresby.

Diplomová práce nám pomohla přiblížit vnímání pandemické situace a komunikace mezi dětmi v době pandemie COVID-19. Také jsme se dozvěděli mnoho zajímavých informací z novodobých výzkumů s touto tematikou.

8 Seznam použité literatury

- 1) BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006. *Sociální komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1357-4.
- 2) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2011. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Dotisk prvního vydání. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-0977-9.
- 3) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 4) DAVIDO, Roseline, 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1.
- 5) DEVITO, Joseph A., 2001. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-988-8.
- 6) DELFOS, Martine F., 2018. *Pověz mi...: Jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1327-7.
- 7) HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
- 8) HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- 9) KONEČNÁ, Zdeňka, 2009. *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm. ISBN 978-80-214-3891-0.
- 10) KOPECKÝ, Kamil, 2007. *Moderní trendy v e-komunikaci*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-78-0.
- 11) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- 12) MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- 13) MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- 14) MUSIL, Josef, 2010. *Sociální a mediální komunikace*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-002-0.
- 15) NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

- 16) PLEVOVÁ Irena, 2017. *Psychologické metody pro výchovné poradce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5229-6.
- 17) PUGNEROVÁ, Michaela a kol., 2019. *Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8.
- 18) ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
- 19) STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 2. vydání. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- 20) ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ, 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.
- 21) ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2004. *Přehled sociální psychologie*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0929-1.
- 22) ŠMAHEL, David, 2003. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-360-1.
- 23) ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 24) THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- 25) TRPIŠOVSKÁ, Dobromila, 1998. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně. ISBN 80-7044-207-7.
- 26) URBANOVSKÁ, Eva, 2006. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1410-4.
- 27) UŽDIL, Jaromír, 1976. *Výtvarný projev a výchova*. 2. doplněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- 28) UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. přepracované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.
- 29) VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-0841-3.
- 30) VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

- 31) VÁGNEROVÁ, Marie, 2017. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-333-9.
- 32) VYBÍRAL, Zbyněk, 2009. *Psychologie komunikace*. Druhé vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.

Seznam elektronických zdrojů

- 1) ABDULAH, Deldar Morad, Bayar Mohammed Omar ABDULLA a Pranee LIAMPUTTONG, 2020. Psychological response of children to home confinement during COVID-19: A qualitative arts-based research. *International Journal of Social Psychiatry* [online]. (67)6, 761-769 [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1177/0020764020972439>
- 2) BABNIČOVÁ, Michaela, Mária JANČINOVÁ a Oľga CHROMÁ, 2020. Covid-19, vplyv na kvalitu života a psychologické aspekty. *Pediatrics* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 15(2), 150-153 [cit. 2022-02-04]. Dostupné z: https://www.amed.sk/files/files/ped_2_2020_jancinova.pdf
- 3) BHAMANI, Shelina, Vardah BHARUCHI, Nasreen ALI, et al., 2021. How Children Perceive COVID-19? Kids Drawings and Perceptions of Parents. *Journal of Pediatrics, Perinatology and Child Health* [online]. 5(3), 194-203 [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: doi:10.26502/jppch.74050078
- 4) BHANDARI, Renu, 2021. A study exploring key areas of worry in children and their expression through drawings amid COVID-19 outbreak in March 2020. *International journal of child development and mental health* [online]. 9(1), 39-54 [cit. 2022-02-05]. ISSN 2286 - 7481. Dostupné z: <http://oro.open.ac.uk/81312/1/CDMH%20p39-54.pdf>
- 5) BURKE, Jolanta a Majella DEMPSEY, 2020. *Covid-19 Practice in Primary Schools in Ireland Report* [online]. Maynooth University, 1-273 [cit. 2022-02-04]. Dostupné z: doi:10.13140/RG.2.2.14091.03369
- 6) COLAO, Annamaria, Prisco PISCITELLI, Manuela PULIMENO, Alessandro MIANI a Stefania GIANNINI, 2020. Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet: Public Health* [online]. 5(7) [cit. 2022-02-03]. Dostupné z: doi:[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30124-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30124-9)

- 7) ČERMÁKOVÁ, Barbora, Štěpán KMENT a Karel GARGULÁK, 2020. Dopady uzavření škol kvůli pandemii koronaviru: logický model. *EDUin* [online]. s. 1-9 [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2020/08/Dopady_uzavreni_skol_pandemie_koronaviru.pdf
- 8) EINSPIELER, Christa a Peter B MARSCHIK, 2020. Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet* [online]. (4), 346-347 [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: doi:[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- 9) KRAJČI, Marek, 2021. U dětí narostla agresivita a potřeba samoty, zhoršila se spolupráce. *Www.crdm.cz* [online]. Praha: Česká rada dětí a mládeže [cit. 2022-02-04]. Dostupné z: <https://crdm.cz/clanky/tiskove-zpravy/u-deti-narostla-agresivita-a-potreba-samoty-zhorsila-se-spoluprace/>
- 10) ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA, 2020. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 30(2), 122-155 [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136/11809>
- 11) SVOBODOVÁ, Kateřina, 2021. *Distanční výuka - podpora vztahů a duševního zdraví dětí v době pandemie* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: https://theses.cz/id/atbjs0/Svobodova_DP.pdf
- 12) UNICEF a STEM/MARK, 2020. *Mladé hlasy 2020: Děti v nouzovém stavu* [online]. Praha: STEM/MARK [cit. 2022-02-04]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1598692966.pdf>

9 Seznam grafů

Graf č.1 – Nástroje pro komunikaci	46
Graf č. 2 – Témata v komunikaci dětí	49
Graf č. 3 – Vnímání komunikace v době karantény	52
Graf č.4 – Obsahové vyjádření kreseb	72
Graf č.5 – Symboly v kresbách.....	74
Graf č. 6 – Barvy v kresbách	76

10 Seznam obrázků

Obrázek č.1 - Ukázka kreseb ze skupiny dětí ve věku 8-11 let.....	32
Obrázek č.2 - Ukázka kreseb ze skupiny dětí ve věku 12-16 let.....	32
Obrázek č.3 - Ukázka kreseb dětí z výzkumu Jak děti vnímají COVID-19?.....	34
Obrázek č.4 - Kresba od (a) R.S.M., (b) kresba od St.S.H., (c) kresba od S.H.M., (d) kresba od V.A.K., (e) kresba od L.Z.M., (f) kresba od M.I.K., (g) kresba od S.S.H., (h) kresba od H.H.M.....	35
Obrázek č. 6 – Kresba od Anežky	54
Obrázek č. 7 – Kresba od Karolíny.....	55
Obrázek č. 8 – Kresba od Petra.....	56
Obrázek č. 9 – Kresba od Jakuba.....	57
Obrázek č. 10 – Kresba od Viktorie	59
Obrázek č. 11 – Kresba od Josefa.....	61
Obrázek č. 12 – Kresba od Šimona	62
Obrázek č. 13 – Kresba od Štěpána	63
Obrázek č. 14 – Kresba od Adély	64
Obrázek č. 15 – Kresba od Michala.....	65
Obrázek č. 16 – Kresba od Kristýny.....	66
Obrázek č. 17 – Kresba od Davida	67
Obrázek č. 18 – Kresba od Denisy	68

11 Seznam tabulek

Tabulka č.1 – Výzkumný vzorek.....	39
Tabulka č. 2 – Nástroje pro komunikaci v době karantény	44
Tabulka č.3 – Témata v komunikaci dětí.....	47
Tabulka č.4 – Vnímání komunikace v době karantény	50
Tabulka č. 5 – Obsahové vyjádření kreseb.....	69
Tabulka č.6 – Symboly v kresbách.....	73
Tabulka č. 7 – Barevné ladění v kresbách	75

12 Seznam příloh

- Příloha č.1 – Kresba od Anežky
- Příloha č. 2 – Kresba od Karolíny
- Příloha č. 3 – Kresba od Petra
- Příloha č. 4 – Kresba od Jakuba
- Příloha č. 5 – Kresba od Viktorie
- Příloha č. 6 – Kresba od Josefa
- Příloha č. 7 – Kresba od Šimona
- Příloha č. 8 – Kresba od Štěpána
- Příloha č. 9 – Kresba od Adély
- Příloha č. 10 – Kresba od Michala
- Příloha č. 11 – Kresba od Kristýny
- Příloha č. 12 – Kresba od Davida
- Příloha č. 13 – Kresba od Denisy

Příloha č.1 – Kresba od Anežky



Příloha č. 2 – Kresba od Karolíny



Příloha č. 3 – Kresba od Petra



Příloha č. 4 – Kresba od Jakuba



Příloha č. 5 – Kresba od Viktorie



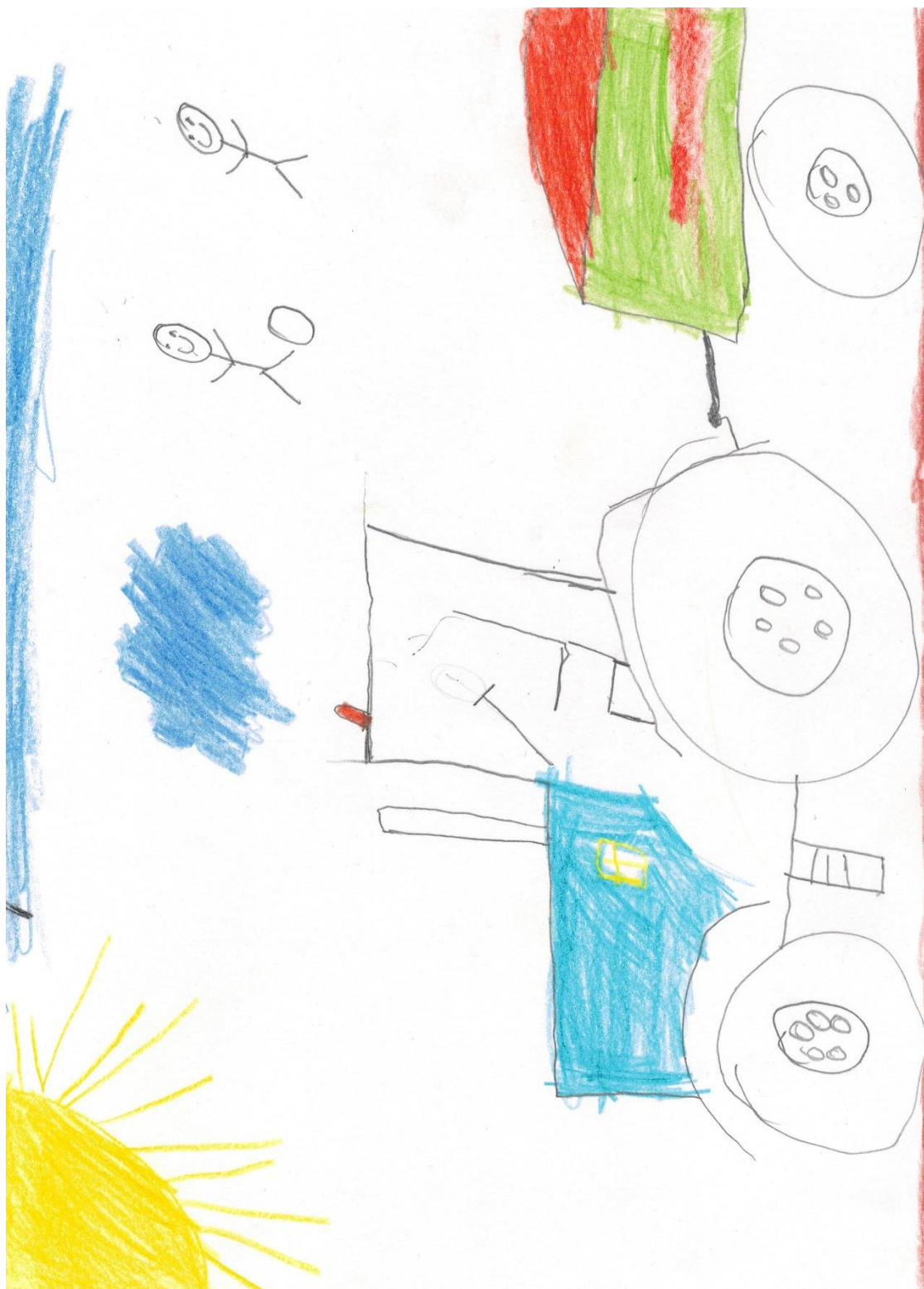
Příloha č. 6 – Kresba od Josefa



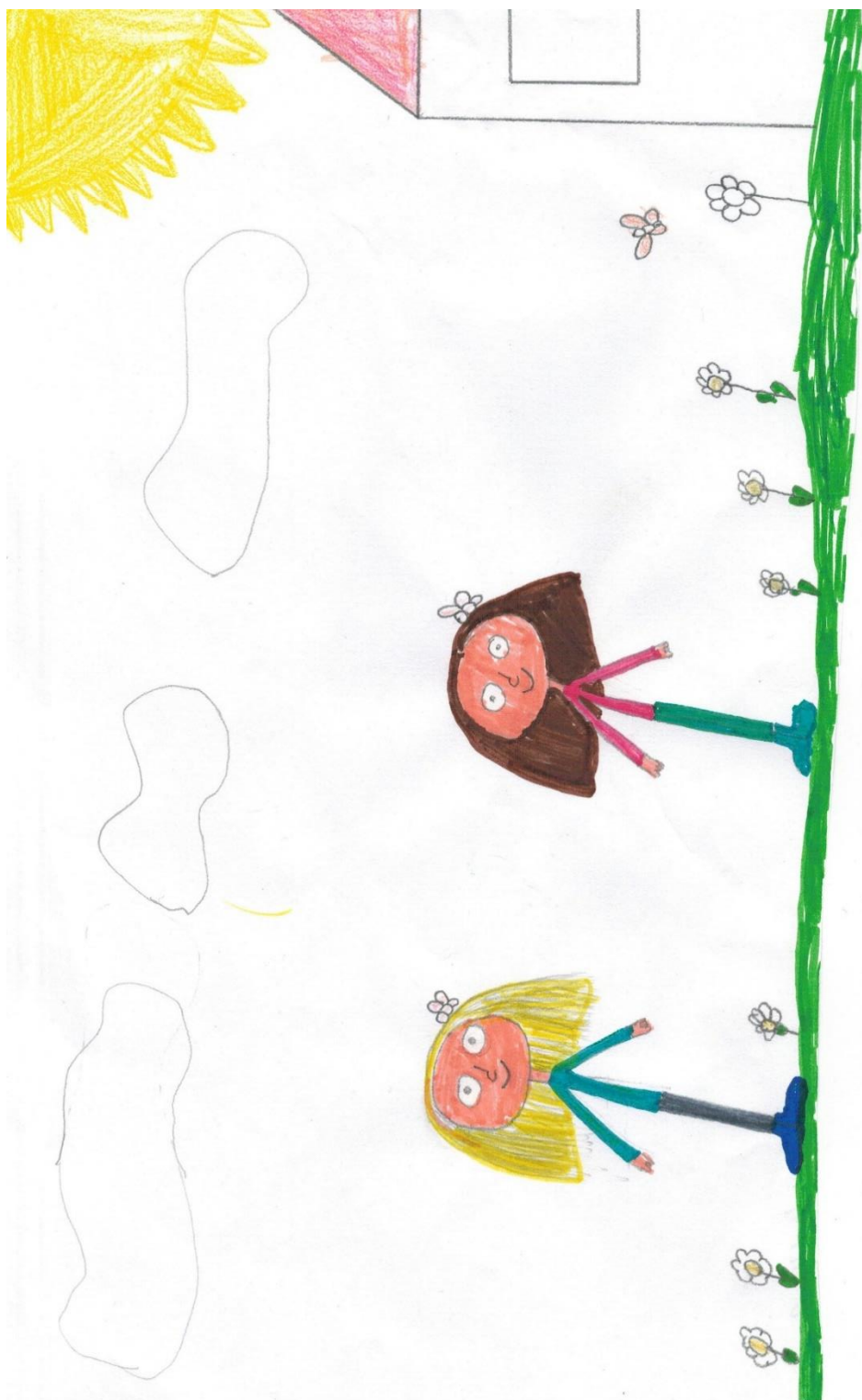
Příloha č. 7 – Kresba od Šimona



Příloha č. 8 – Kresba od Štěpána



Příloha č. 9 – Kresba od Adély



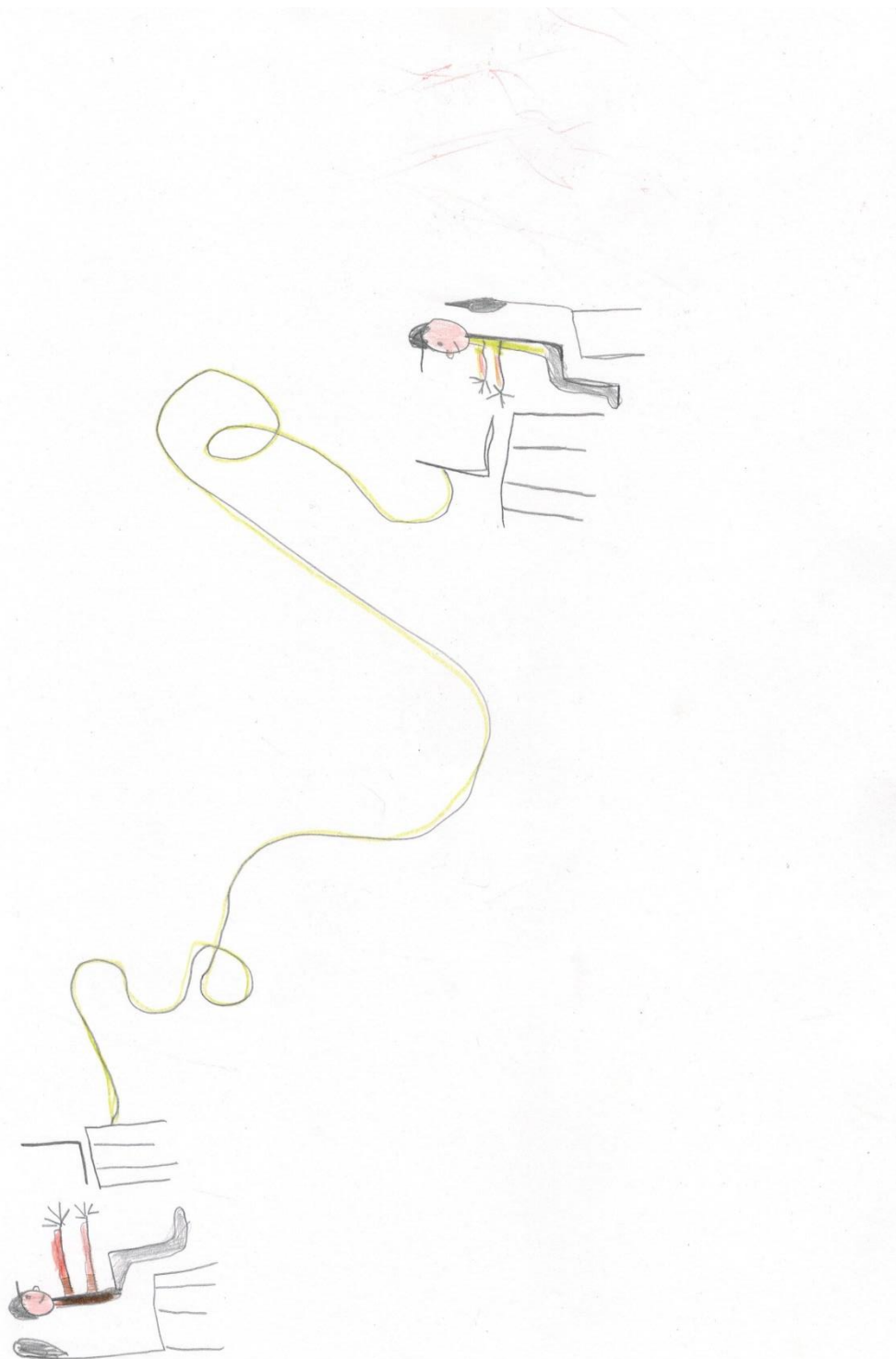
Příloha č. 10 – Kresba od Michala



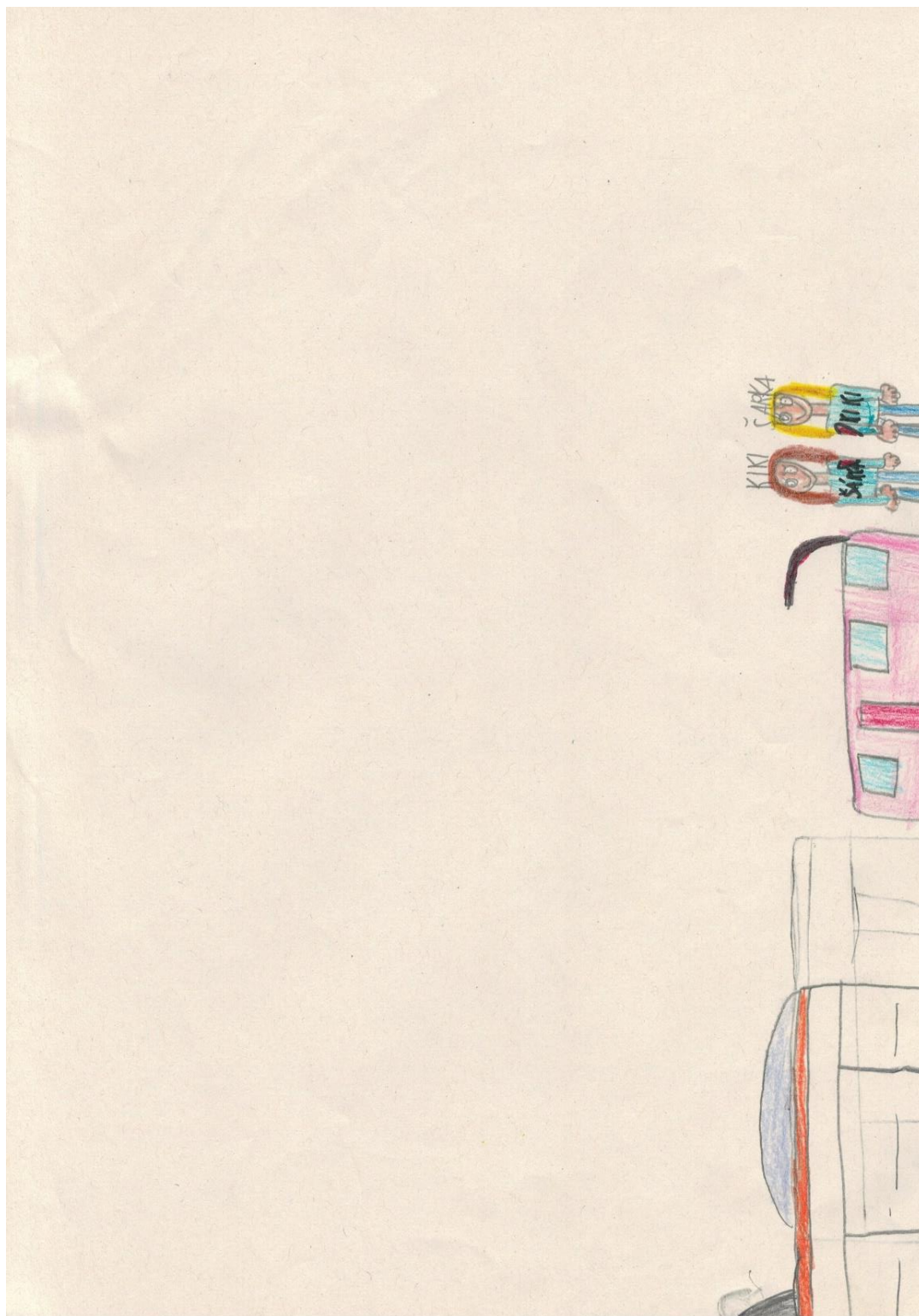
Příloha č. 11 – Kresba od Kristýny



Příloha č. 12 – Kresba od Davida



Příloha č. 13 – Kresba od Denisy



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Rejmanová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Vzájemná komunikace žáků 1. stupně v době karantény
Název v angličtině:	Mutual communication of primary school pupils during quarantine
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá komunikací žáků 1. stupně v době karantény. Je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části je popsat vývojové období mladšího školního věku, charakterizovat sociální komunikaci a podat informace o dětské kresbě. Hlavním cílem empirické části je zjistit, jak spolu vzájemně komunikovali žáci 1. stupně v době karantény a popsat specifika této komunikace. Pro dosažení stanoveného cíle jsme použili polostrukturovaný rozhovor a dětskou kresbu.</p>
Klíčová slova:	Komunikace, mladší školní věk, pandemie COVID-19, polostrukturovaný rozhovor, dětská kresba
Anotace v angličtině:	<p>The thesis deals with the mutual communication of 1st grade pupils during quarantine. It is divided into theoretical and empirical part. The aim of the theoretical part is to describe the developmental period of younger school age. Characterize social communication and to provide information's about children's drawing. The main aim of the empirical part is to find out how the pupil of the 1st grade communicated with each other during the quarantine period and to describe the specifics of this communication. The achieve the main aim, we used semi-structured interview and children's drawing.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Communication, primary school age, COVID-19 pandemic, semi-structured interview, children's drawing
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1 – Kresba od Anežky Příloha č. 2 – Kresba od Karolíny Příloha č. 3 – Kresba od Petra Příloha č. 4 – Kresba od Jakuba Příloha č. 5 – Kresba od Viktorie Příloha č. 6 – Kresba od Josefa Příloha č. 7 – Kresba od Šimona Příloha č. 8 – Kresba od Štěpána Příloha č. 9 – Kresba od Adély Příloha č. 10 – Kresba od Michala Příloha č. 11 – Kresba od Kristýny Příloha č. 12 – Kresba od Davida Příloha č. 13 – Kresba od Denisy
Rozsah práce:	89 stran
Jazyk práce:	Český